

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CAROLE DION

ÉVALUATION DU PROCESSUS ET DE L'EFFET D'UN
PROGRAMME D'AIDE À LA RÉUSSITE DES ÉTUDES EN ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR UNIVERSITAIRE

OCTOBRE 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

L'efficacité et l'excellence du système d'éducation sont des préoccupations majeures pour les gouvernements. Le niveau de scolarisation des individus d'un pays ou d'une province a des répercussions sociales et économiques déterminantes dans le contexte de la compétitivité mondiale. Plusieurs institutions ont consolidé et accru leurs actions visant la réussite des études et l'accès au diplôme, comme ce fut le cas de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui implanta en 2002 le programme *Opération réussite* (OR). Cette étude a pour objet une double évaluation du programme OR de l'UQAC quant à son processus et à ses effets fondés sur la théorie du programme. Pour mener à terme la démarche d'évaluation, un plan de recherche mixte multiméthode et multisource est utilisé. La méthode quasi expérimentale avec un groupe témoin est employée pour mesurer les changements sur les taux de rétention dans les études selon l'exposition des étudiants au programme OR. La source de données quantitatives est unique et composée de 8391 étudiants inscrits à des programmes de baccalauréat sur le campus de l'UQAC et répartie selon l'exposition de ces derniers au programme. La méthode qualitative est mise à profit pour évaluer surtout le processus du programme, établir le modèle théorique et mesurer les changements à court terme que le programme génère. Les sources de données qualitatives sont multiples et font l'objet d'une analyse de contenu. Ainsi, plus de 200 documents ayant pour objet le programme ont été analysés et 86 entretiens ont été menés auprès des directeurs des secteurs disciplinaires qui ont participé au programme, auprès des étudiants qui ont travaillé à titre d'aidants

dans le cadre de l'OR et auprès d'étudiants qui ont bénéficié des projets du programme. Les résultats mettent en évidence que des changements se sont manifestement produits depuis l'implantation de l'OR et que ce dernier en est bien responsable. Effectivement, une augmentation du taux de rétention dans le programme initial et du taux de rétention dans l'institution selon l'année de réinscription depuis l'implantation du programme est constatée. L'opérationnalisation du programme s'est effectuée tel que prévu et a suivi une séquence d'actions ayant, l'une sur l'autre, un impact menant vers l'atteinte de l'objectif d'augmenter la rétention à l'UQAC. L'évaluation du processus a permis d'identifier des caractéristiques ayant un effet modulateur sur la rétention et aussi de formuler des recommandations aux promoteurs du programme. Cette étude soutient que des actions institutionnelles peuvent être mises de l'avant et espérer avoir un impact sur la réussite des étudiants qui fréquentent les établissements universitaires.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures	xx
Liste des abréviations.....	xxiii
Remerciements.....	xxv
Introduction.....	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE	6
1.1 HISTORIQUE.....	9
1.1.1 AVANT 1960.....	10
1.1.2 DE 1960 À 2000.....	12
1.1.3 DE 2000 À AUJOURD’HUI.....	19
1.2 DÉFINITION DES CONCEPTS	21
1.2.1 RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	22
1.2.2 ABANDON DES ÉTUDES	24
1.2.3 RÉTENTION ET PERSÉVÉRANCE DANS LES ÉTUDES	27
1.2.4 MESURES DE LA RÉUSSITE	29

1.3 PRINCIPAUX CADRES THÉORIQUES.....	33
1.3.1 MODÈLE DE SPADY (1971).....	34
1.3.2 MODÈLE DE TINTO (1975-1993).....	37
1.3.3 MODÈLE DE PASCARELLA (1980).....	42
1.3.4 MODÈLE DE BEAN ET METZNER (1985).....	44
1.3.5 MODÈLE DE WEIDMAN (1989).....	45
1.4 FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE	48
1.4.1 PERSPECTIVE MACROSOCIALE	52
1.4.2 PERSPECTIVE MICROSOCIALE.....	53
1.4.2.1 Origine sociale	54
1.4.2.2 Sexe.....	55
1.4.2.3 Âge.....	56
1.4.2.4 Continuité et intensité des études.....	56
1.4.3 PERSPECTIVE PSYCHOPÉDAGOGIQUE	59
1.4.3.1 Ressources universitaires	59
1.4.3.2 Intégration à l'université	60
1.4.3.3 Programme d'études.....	60
1.4.3.4 Relation entre le professeur et l'étudiant	61
1.4.3.5 Éléments propres à l'étudiant.....	62
1.4.4 PERSPECTIVE PSYCHOLOGIQUE.....	64
1.4.4.1 Engagement.....	64

1.4.4.2 Motivation.....	65
1.4.5 AUTRES ÉLÉMENTS.....	66
1.5 DÉVELOPPEMENT DES STRATÉGIES VISANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES	69
1.5.1 CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES AU DÉVELOPPEMENT DE PROGRAMMES ORIENTÉS VERS LA RÉUSSITE	70
1.5.2 PÉDAGOGIE ET SERVICES AUX ÉTUDIANTS	72
1.5.3 MOMENT STRATÉGIQUE : INTERVENIR À POINT NOMMÉ.....	74
1.5.4 STRATÉGIES AMÉRICAINES	75
1.5.5 SITUATION QUÉBÉCOISE CONCERNANT LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE	79
1.6 PROGRAMME D'AIDE À LA RÉUSSITE DES ÉTUDES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI : L'OPÉRATION RÉUSSITE.....	81
1.6.1 UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI	82
1.6.2 HISTORIQUE.....	84
1.6.3 COMPOSITION ET FONCTIONNEMENT DU COMITÉ <i>OPÉRATION RÉUSSITE</i>	92
1.6.4 OBJECTIFS	94
1.6.5 PLAN D'ACTION.....	94
1.6.6 TRAVAIL DU COMITÉ ET GESTION DES SOMMES ALLOUÉES	100
1.6.7 BUDGET DE L'OPÉRATION RÉUSSITE.....	101
1.6.8 SOUTIEN EN RESSOURCES HUMAINES ET MATÉRIELLES.....	102

1.6.9 OPÉRATIONNALISATION : LA PARTICIPATION, LES PROJETS, LES RAPPORTS D'ACTIVITÉ.....	103
1.6.10 RAPPORTS DU COMITÉ <i>OPÉRATION RÉUSSITE</i>	107
1.7 POSITION DU PROBLÈME	108
1.7.1 MÉTHODE D'ÉVALUATION DE PROGRAMME.....	109
1.7.2 THÉORIE DU PROBLÈME.....	112
1.7.2.1 Identification du problème	113
1.7.2.2 Identification du besoin d'agir	114
1.7.2.3 Identification des solutions	114
1.7.3 THÉORIE DU PROCESSUS	117
1.7.4 THÉORIE DU CHANGEMENT	120
1.7.5 MODÈLE THÉORIQUE DU PROGRAMME.....	121
1.7.6 OBJECTIFS	124
1.7.6.1 Évaluation du processus.....	125
1.7.6.2 Évaluation de l'effet.....	126
CHAPITRE 2 : MÉTHODE	131
2.1 MÉTHODE QUANTITATIVE	132
2.1.1 PARTICIPANTS	132
2.1.1.1 Groupe expérimental et groupe témoin.....	133
2.1.1.2 Secteurs disciplinaires.....	133
2.1.1.3 Cohortes	134

2.1.2	SOURCE DES DONNÉES.....	138
2.1.3	DEVIS DE RECHERCHE QUANTITATIF.....	146
2.2	MÉTHODE QUALITATIVE	149
2.2.1	PARTICIPANTS	149
2.2.2	SOURCES DES DONNÉES.....	150
2.2.2.1	Entretiens.....	150
2.2.2.1.1	Première catégorie d’entretien : les directeurs	153
2.2.2.1.2	Deuxième catégorie d’entretien : les aidants	154
2.2.2.1.3	Troisième catégorie d’entretien : les étudiants.....	155
2.2.2.2	Documents	155
2.2.2.2.1	Comptes rendus des réunions du comité <i>Opération réussite</i>	156
2.2.2.2.2	Lettres de réponse	157
2.2.2.2.3	Formulaires de proposition des projets et formulaires de rapport des projets.....	157
2.2.3	DEVIS DE RECHERCHE QUALITATIF	158
2.3	PLAN DE L’EXPÉRIENCE.....	159
2.4	ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	163
	CHAPITRE 3 : RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SYNTHÈSE	165
3.1	RÉSULTATS EN PROVENANCE DE LA MÉTHODE QUANTITATIVE.....	166
3.1.1	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS	168
3.1.1.1	Analyse de l’échantillon.....	169

3.1.1.1.1	Analyse de l'ensemble de l'échantillon	169
3.1.1.1.2	Analyse de l'échantillon des secteurs disciplinaires	171
3.1.1.2	Analyse des pourcentages de réinscription	175
3.1.1.2.1	Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction de l'état d'inscription de l'ensemble de l'échantillon.....	175
3.1.1.2.2	Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction du régime d'études de l'étudiant.....	178
3.1.1.2.3	Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction du sexe.	182
3.1.1.2.4	Analyse des pourcentages de réinscription des secteurs disciplinaires	186
3.1.1.3	Comparaison des pourcentages de réinscription avant et après l'implantation de l' <i>Opération réussite</i>	214
3.1.1.3.1	Analyse des réinscriptions à une deuxième année (R1).....	215
3.1.1.3.2	Analyse des réinscriptions à une troisième année (R2)	235
3.2	DISCUSSION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS	255
3.2.1	CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS DE L'UQAC	255
3.2.2	CARACTÉRISTIQUES DES COHORTES	257
3.2.3	CARACTÉRISTIQUES DES SECTEURS DISCIPLINAIRES.....	263
3.2.4	EFFET DE L' <i>OPÉRATION RÉUSSITE</i> SUR LA RÉTENTION.....	268
3.3	RÉSULTATS EN PROVENANCE DE LA MÉTHODE QUALITATIVE.....	270

3.3.1.3 Autres impacts.....	320
3.3.1.3.1 Recrutement et visibilité	320
3.3.1.3.2 Synergie et dynamisation	321
3.3.1.3.3 Aidants	323
3.3.1.3.4 Institution, enseignement et encadrement.....	325
3.3.1.4 Difficultés dans l'opérationnalisation des projets.....	327
3.3.1.4.1 Disponibilités financières.....	327
3.3.1.4.2 Recrutement des aidants.....	328
3.3.1.4.3 Changement de directeur.....	329
3.3.1.5 Pertinence de maintenir le programme selon l'analyse de contenu des entretiens	330
3.3.1.5.1 Directeurs de programme.....	331
3.3.1.5.2 Étudiants aidants	334
3.3.1.5.3 Étudiants.....	336
3.3.1.6 Suggestions d'amélioration selon l'analyse de contenu des entretiens.....	338
3.3.1.6.1 Publicité et visibilité.....	338
3.3.1.6.2 Besoins des directeurs de programme.....	339
3.3.1.6.3 Budget	341
3.3.1.7 Particularités des projets des différents secteurs disciplinaires.....	342
3.3.1.7.1 Secteur disciplinaire 1	343
3.3.1.7.2 Secteur disciplinaire 2	344
3.3.1.7.3 Secteur disciplinaire 3	346

3.3.1.7.4 Secteur disciplinaire 4	346
3.3.1.7.5 Secteur disciplinaire 5	348
3.3.1.7.6 Secteur disciplinaire 6	349
3.3.1.7.7 Secteur disciplinaire 7	351
3.3.1.7.8 Secteur disciplinaire 8	352
3.3.1.7.9 Secteur disciplinaire 9	354
3.3.1.7.10 Secteur disciplinaire 10	355
3.3.1.7.11 Secteur disciplinaire 11	357
3.3.1.7.12 Secteur disciplinaire 12	358
3.3.1.7.13 Secteur disciplinaire 13	360
3.3.1.7.14 Secteur disciplinaire 14	361
3.3.1.7.15 Secteur disciplinaire 15	361
3.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS QUALITATIFS	365
3.4.1 PERTINENCE DE LA CRÉATION DU PROGRAMME ET DE SON MAINTIEN	366
3.4.2 FACTEURS DE RÉUSSITE ET TYPES D'INTERVENTION	373
3.4.3 STRUCTURE ET PROCÉDURE DU PROGRAMME	377
3.4.4 PROCESSUS DE CONSCIENTISATION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE À LA QUESTION DE LA RÉUSSITE	378
3.4.5 PROCESSUS DE LA PARTICIPATION DES DIRECTEURS DE PROGRAMME	380
3.4.6 PROCESSUS DE LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS	382
3.4.7 EFFET SUR LES FACTEURS DE RÉUSSITE	384
3.4.8 EFFET SUR LA RÉTENTION	390

3.4.9 AUTRES IMPACTS DU PROGRAMME	391
3.4.10 CARACTÉRISTIQUES DE L'OPÉRATIONNALISATION DES PROJETS DES SECTEURS DISCIPLINAIRES	393
3.5 SYNTHÈSE	398
3.5.1 LIEN DE CAUSALITÉ ENTRE LE PROGRAMME <i>OPÉRATION RÉUSSITE</i> ET LES RÉSULTATS OBSERVÉS.....	399
3.5.2 VARIABLES ET CARACTÉRISTIQUES MODULANT L'EFFET DU PROGRAMME <i>OPÉRATION RÉUSSITE</i> SUR LA RÉTENTION	402
3.5.3 RÉSUMÉ DE L'ÉVALUATION ET DES RECOMMANDATIONS	407
3.5.4 CONSÉQUENCES ET RETOMBÉES DE L'ÉTUDE.....	414
3.5.5 FORCES ET FAIBLESSES DE L'ÉTUDE	416
Conclusion	419
Références.....	423
Appendice A : Organigramme de l'UQAC.....	436
Appendice B : Formulaire de proposition et de rapport de projet.....	438
Appendice C : Lettre réponse envoyée aux directeurs de programme.....	443
Appendice D : Liste des projets des programmes de cycles supérieurs 2004-2005	446
Appendice E : Guides d'entretien	448
Appendice F : Certificat d'éthique.....	454

Liste des tableaux

Tableau 1	Typologie des départs de Tinto, inspirée des travaux de Durkheim (Chenard, 1988).....	39
Tableau 2	Nombre d'années de participation à l'OR par secteur disciplinaire et programmes associés.....	104
Tableau 3	Projet OR en provenance des secteurs disciplinaires de premier cycle réalisés durant l'année 2004-2005	106
Tableau 4	Répartition des participants du groupe expérimental par secteur disciplinaire, par nombre de programmes et par nombre d'étudiants par cohorte.....	136
Tableau 5	Répartition des participants du groupe témoin par secteur disciplinaire, par nombre de programmes et par nombre d'étudiants par cohorte	137
Tableau 6	Plan quasi expérimental à deux groupes, par cohortes à cycles institutionnels et à séquence temporelle interrompue	148
Tableau 7	Synthèse des fréquences et des pourcentages de l'échantillon selon les groupes et les variables du sexe et du régime d'études.....	170
Tableau 8	Moyennes des pourcentages des réinscriptions à une seconde année (R1) des cohortes des secteurs disciplinaires en fonction de l'état d'inscription, du sexe et du régime d'études des étudiants	189
Tableau 9	Moyennes des pourcentages des réinscriptions à une troisième année (R2) des cohortes des secteurs disciplinaires en fonction de l'état d'inscription, du sexe et du régime d'études des étudiants.....	191
Tableau 10	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	216
Tableau 11	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 1 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	220

Tableau 12	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 2 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	221
Tableau 13	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 3 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	222
Tableau 14	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 4 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	223
Tableau 15	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 5 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	224
Tableau 16	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 6 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	225
Tableau 17	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 7 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	226
Tableau 18	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 8 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	227
Tableau 19	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 9 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	228
Tableau 20	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 10 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	229
Tableau 21	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 11 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	230
Tableau 22	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 12 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	231

Tableau 23	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 13 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	232
Tableau 24	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 14 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	233
Tableau 25	Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 15 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	234
Tableau 26	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	236
Tableau 27	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 1 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	240
Tableau 28	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 2 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	241
Tableau 29	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 3 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	242
Tableau 30	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 4 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	243
Tableau 31	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 5 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	244
Tableau 32	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 6 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	245
Tableau 33	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 7 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	246

Tableau 34	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 8 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	247
Tableau 35	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 9 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	248
Tableau 36	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 10 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	249
Tableau 37	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 11 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	250
Tableau 38	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 12 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	251
Tableau 39	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 13 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	252
Tableau 40	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 14 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	253
Tableau 41	Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 15 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR.....	254
Tableau 42	Variables à l'étude pour l'évaluation de l'effet du programme OR.....	272
Tableau 43	Facteurs et types d'intervention retenus par le COR pour le développement du programme OR	280
Tableau 44	Conformité entre les facteurs retenus par le COR et la littérature scientifique.....	281
Tableau 45	Adéquation entre les types d'intervention et les projets réalisés par secteur disciplinaire.....	284

Tableau 46	Perception des étudiants de la pertinence des projets (n = 17) et de leur satisfaction personnelle (n = 18) sur une échelle de 1 à 10 répartie dans les 15 secteurs disciplinaires	303
Tableau 47	Analyse de contenu des entretiens des directeurs sur le thème de la rétention selon le secteur disciplinaire	317
Tableau 48	Impacts du programme OR sur les étudiants agissant en tant qu'aidants	324
Tableau 49	Pertinence de maintenir le programme OR selon les directeurs de programme	332
Tableau 50	Pertinence de maintenir le programme OR selon les étudiants aidants	335
Tableau 51	Pertinence de maintenir le programme OR selon les étudiants.....	337
Tableau 52	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 1	344
Tableau 53	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 2	345
Tableau 54	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 3	347
Tableau 55	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 4	348
Tableau 56	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 5	350
Tableau 57	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 6	351
Tableau 58	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 7	353
Tableau 59	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 8	354
Tableau 60	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 9	356
Tableau 61	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 10	357
Tableau 62	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 11	359
Tableau 63	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 12	360
Tableau 64	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 13	362

Tableau 65	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 14	363
Tableau 66	Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 15	364
Tableau 67	Synthèse des recommandations.....	409

Liste des figures

<i>Figure 1.</i>	Modèle de Spady (1971)	36
<i>Figure 2.</i>	Modèle de Tinto (1975-1993)	38
<i>Figure 3.</i>	Modèle de Pascarella (1980).....	43
<i>Figure 4.</i>	Modèle de Bean et Metzner (1985).....	46
<i>Figure 5.</i>	Modèle de Weidman (1989).....	47
<i>Figure 6.</i>	Composition du comité <i>Opération réussite</i>	93
<i>Figure 7.</i>	Théorie du problème ayant menée à la création du programme <i>Opération réussite</i> de l'UQAC	117
<i>Figure 8.</i>	Théorie du processus du programme <i>Opération réussite</i> de l'UQAC	119
<i>Figure 9.</i>	Théorie du changement du programme <i>Opération réussite</i> de l'UQAC	121
<i>Figure 10.</i>	Modèle théorique du programme <i>Opération réussite</i> de l'UQAC.....	123
<i>Figure 11.</i>	Scénario d'analyse : plan mixte, inspiré des travaux de Patton (1990).....	160
<i>Figure 12.</i>	Variables modératrices, sous catégories et conditions à l'étude.....	168
<i>Figure 13.</i>	Moyennes de pourcentage de réinscription successives des cohortes de tous les étudiants de l'échantillon en fonction de l'état d'inscription	176
<i>Figure 14.</i>	Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une seconde année (R1) en fonction du régime d'études et de l'état d'inscription	179
<i>Figure 15.</i>	Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une troisième année (R2) en fonction du régime d'études et de l'état d'inscription	181

<i>Figure 16.</i>	Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une deuxième année (R1) en fonction du sexe et de l'état d'inscription....	183
<i>Figure 17.</i>	Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une troisième année (R2) en fonction du sexe et de l'état d'inscription.....	184
<i>Figure 18.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 1 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	194
<i>Figure 19.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 2 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	195
<i>Figure 20.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 3 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	196
<i>Figure 21.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 4 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	198
<i>Figure 22.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 5 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	199
<i>Figure 23.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 6 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	200
<i>Figure 24.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 7 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	202
<i>Figure 25.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 8 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	203
<i>Figure 26.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 9 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	204

<i>Figure 27.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 10 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	206
<i>Figure 28.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 11 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	207
<i>Figure 29.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 12 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	208
<i>Figure 30.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 13 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	209
<i>Figure 31.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 14 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	211
<i>Figure 32.</i>	Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 15 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial	212
<i>Figure 33.</i>	Processus de conscientisation de la communauté universitaire à la réussite des études	380
<i>Figure 34.</i>	Processus de participation des directeurs de programme à l' <i>Opération réussite</i>	381

Liste des abréviations

C	Variable dépendante proximale de la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CE	Comité exécutif du comité <i>Opération réussite</i>
CEX	Comité exécutif de l'UQAC
COR	Comité <i>Opération réussite</i>
CPU	Comité de la pédagogie universitaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
DECSR	Doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche
DÉPC	Doyen des études de premier cycle
DRERI	Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle
EÉ	Ensemble des états d'inscription
F	Femme
GARDÉ	Groupe d'action sur la rétention des étudiants
H	Homme
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OR	<i>Opération réussite</i>
PD	Variable dépendante proximale de la participation des directeurs
PÉ	Variable dépendante proximale de la participation des étudiants

PI	Programme initial
PRISME	Base de données du Bureau de la direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'UQ
PROSPERE	Profil de succès personnel des études
R1	Variable dépendante distale de la rétention, post-test 1, réinscription à une deuxième année du programme
R2	Variable dépendante distale de la rétention, post-test 2, réinscription à une troisième année du programme
SIGA	Système intégré de gestion administrative
TC	Temps complet
TP	Temps partiel
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
VRER	Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse, monsieur Marc Daigle, Ph. D., pour la qualité exemplaire de sa supervision, son expertise, sa rigueur et son assiduité qu'il m'a accordées tout au long de la réalisation de ce projet. Il est pour moi un modèle dans la manière d'encadrer des étudiants et de les diriger vers leur réussite.

Mes remerciements s'adressent également au recteur et vice-recteur, aux membres du comité *Opération réussite* et au personnel de l'Université du Québec à Chicoutimi qui ont cru à l'importance de réaliser l'évaluation du programme *Opération réussite*. Je les remercie sincèrement pour leur collaboration, leur ouverture et pour leur confiance. Je tiens aussi à souligner la généreuse participation des directeurs de programmes et de services, ainsi que des étudiants sans qui cette étude n'aurait pu se concrétiser.

En troisième lieu, je remercie madame Sylvie Bonin du Bureau de la direction de la recherche institutionnelle et du recensement étudiant de l'Université du Québec pour sa précieuse collaboration dans la création de la base de données quantitative et madame Nancy Leblanc du Centre de recherche de l'institut Philippe-Pinel pour l'aide apportée aux analyses statistiques. Merci aussi à Claudio, Gilles, Renaud et Suzanne de l'UQAC. Un merci tout spécial à Claudie, mon amie et collègue, qui fut présente et fidèle tout au long de cette aventure.

Je remercie de tout mon cœur mes parents, Colette et Léon, qui ont toujours cru en moi et m'ont tant épaulée au quotidien par leurs actions concrètes. Finalement, je tiens à exprimer toute ma gratitude envers mon conjoint Régent qui a partagé avec moi toutes les étapes de ce travail en m'offrant sa compréhension et ses encouragements de tous les instants.

Pour terminer, je dédie cette thèse à mon fils unique Thomas qui est et sera toujours pour moi ma principale source de motivation, d'inspiration et d'espoir en la vie.

Introduction

La réussite des études à tous les ordres d'enseignement constitue une priorité pour les gouvernements. Le niveau de scolarisation d'une population représente un enjeu social et économique d'une extrême importance pour son développement, permettant de résister à l'épreuve de la concurrence du marché mondial. À cet effet, à l'aube du nouveau millénaire, une politique claire du *ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec* a provoqué un vif engouement des dirigeants d'institutions d'enseignement. Ainsi, le constat des pourcentages d'abandon des études jugés trop élevés stimule le besoin de compréhension du phénomène et entraîne le développement de programmes ciblant des facteurs ayant potentiellement un impact positif sur la réussite des études et les pourcentages de diplomation. Dans cette foulée, plusieurs institutions, à tous les ordres d'enseignement, ont consolidé et accru le nombre d'actions visant la réussite des études comme l'a accompli l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en créant officiellement le programme *Opération réussite* (OR) en 2002.

Pourtant, bien peu d'études ont été menées en utilisant des méthodes de recherche scientifique pour évaluer les effets réels de ce type de programme visant la réussite des études en enseignement supérieur. Au niveau universitaire québécois, aucune évaluation de ce genre de programme, utilisant des méthodes scientifiques, ciblant à la fois son processus et ses effets et fondée sur la théorie du programme n'a été réalisée jusqu'à ce jour. L'enjeu est de taille puisque ce n'est que par un processus

rigoureux d'évaluation qu'un programme peut se développer, assurant ainsi sa pérennité. Après quatre ans de fonctionnement du programme OR, les dirigeants de l'Université du Québec à Chicoutimi expriment clairement le besoin d'en connaître ses effets réels en proposant de procéder à une évaluation de leur programme. L'auteure de cet ouvrage, qui est également un des artisans de la création du programme OR, a accepté de procéder à ladite évaluation. L'auteure a ainsi trois rôles soit : doctorante, évaluatrice du programme OR et protagoniste dans le développement de ce dernier. Cette position d'évaluatrice interne d'un programme est admise dans le domaine de l'évaluation de programme (Busch, 1999). Cette position permet l'accès à de l'information plus rapidement, une meilleure connaissance de l'objet d'évaluation et une plus grande mobilisation des acteurs.

La présente thèse s'intéresse spécifiquement à la réussite des études à l'ordre de l'enseignement supérieur universitaire. L'objectif principal de l'ouvrage est de comprendre et d'évaluer le fonctionnement du programme OR de l'Université du Québec à Chicoutimi, d'en connaître les effets et de formuler des recommandations. Les objectifs principaux de l'OR sont d'augmenter graduellement les taux de rétention, de persévérance et de diplomation des étudiants qui fréquentent l'UQAC. Le programme est offert depuis le trimestre d'automne 2002 aux étudiants inscrits dans des baccalauréats et aux étudiants inscrits dans des programmes d'études de cycles supérieurs depuis 2003. La présente étude évalue uniquement le volet des mesures offertes aux étudiants de premier cycle dans le cadre du programme OR.

Pour atteindre l'objectif, une démarche double d'évaluation du programme quant à son processus et à ses effets est appliquée. Pour ce faire, un plan de recherche mixte multiméthode et multisource est utilisé. La méthode quasi expérimentale avec groupe témoin est employée pour mesurer les changements sur les taux de rétention selon l'exposition des étudiants au programme. La méthode qualitative est mise à profit pour évaluer le processus du programme, établir le modèle théorique et mesurer les changements à plus court terme que le programme génère. L'analyse des résultats émanant des deux méthodes permet ensuite d'évaluer l'existence d'un lien causal entre les changements mis en évidence et le programme OR.

Un premier chapitre porte sur le contexte théorique et il inclut sept parties. Est d'abord présenté l'état de la connaissance quant à la réussite des études en enseignement supérieur par la voie d'un volet historique permettant la compréhension de l'évolution des concepts à travers le temps. Suivent les définitions des concepts et la présentation des principaux cadres théoriques ayant trait au sujet d'exploration. Puis, les principaux facteurs associés à la réussite des études sont dépeints, suivis des principales stratégies d'intervention. Une autre partie est consacrée à la description du programme OR de l'UQAC. Pour clore ce chapitre de l'étude, sont tour à tour présentés dans la partie de la position du problème, la méthode d'évaluation de programme, le modèle théorique de l'OR et finalement les objectifs d'évaluation de cette thèse, incluant les variables utilisées au plan du processus et de l'effet.

Le second chapitre est dédié à la méthode utilisée dans cette étude. Sont traitées successivement, la méthode quantitative et la méthode qualitative. Ainsi, la première partie trace le portrait des participants, de la source de données ainsi que du devis de recherche employé pour la méthode quantitative. Dans la seconde partie, sont poussées plus avant la description des participants, les sources de données et la méthode d'analyse se rapportant à la méthode qualitative employée. Ce chapitre se termine avec la présentation du plan de l'expérience et l'éthique de la recherche.

Le chapitre qui suit revêt une organisation qui diffère de celles habituellement employées dans les normes de présentation d'un travail de recherche. Une telle façon de faire est occasionnée par l'objet même de la thèse qui est de procéder à une double évaluation, par l'utilisation de deux méthodes d'analyse des données et par l'exigence de respecter les étapes selon les normes propres à la méthode de l'évaluation de programme. Ainsi, ce troisième chapitre présente les résultats de chacune des méthodes suivis immédiatement de leur interprétation et des recommandations s'y rapportant, le tout étant ensuite concilié à l'occasion d'une synthèse des résultats. Ce chapitre se termine avec la présentation des retombées et conséquences de l'étude pour clore avec une discussion sur ses forces et faiblesses incluse dans la partie de la synthèse.

Finalement, une conclusion dresse le bilan des principaux résultats qui se dégagent de l'étude.

Chapitre 1 : Contexte théorique

Dans le contexte de la mondialisation des marchés, l'éducation occupe une place prioritaire. L'efficacité et l'excellence du système d'éducation deviennent des préoccupations importantes pour le gouvernement d'un pays. Plusieurs dirigeants et chercheurs, inquiétés par les taux d'abandon des études des jeunes, à tous les ordres d'enseignement, ont donc entrepris des réflexions et des études sur une multitude d'aspects touchant la problématique de la réussite des études. La littérature étrangère, notamment américaine, est abondante sur ce sujet. À première vue, la réussite des études supérieures apparaît cependant peu documentée par des ouvrages canadiens et québécois de langue française. Pourtant, il existe des documents francophones qui ne sont pas officiellement diffusés par des réseaux de distribution reconnus et qui concernent la réussite des études supérieures. Depuis peu, nous voyons d'ailleurs poindre certains ouvrages et articles qui laissent croire à un développement prometteur au Québec. Cette littérature *grise* est incontournable et émane, en majorité, des équipes de chercheurs institutionnels québécois et canadiens qui, malheureusement, ne diffusent que très peu leurs résultats (Chenard & Doray, 2005).

Les études internationales foisonnent donc au sujet du vaste espace de la réussite des études et les résultats en émanant dépendent de l'angle sous lequel la question est examinée. Le concept de réussite en éducation évolue à travers l'histoire politique, économique et sociale des pays. La définition même de ce qu'est la réussite des études

n'est pas univoque et elle dépend des besoins et des objectifs exprimés par les gouvernements, les institutions, et aussi des moyens utilisés pour la mesurer. Mais l'ampleur de la problématique ne laisse pas indifférent de par ses répercussions sociales et économiques. Effectivement, la constatation des taux jugés trop élevés de l'abandon des études a provoqué un vif intérêt, partagé entre les gouvernements, les institutions et chercheurs, pour comprendre ses causes et ainsi en déterminer des moyens pour contrer le phénomène. De la constatation des abandons découlent des recherches identifiant des concepts tels que la rétention aux études, la persévérance de l'étudiant jusqu'au diplôme, l'interruption des études et l'abandon. Ces concepts sont intimement liés au parcours de l'étudiant dans son cheminement vers la réussite des études. De ces connaissances se sont développés des stratégies d'action et des programmes visant l'augmentation des taux de rétention, de persévérance et d'accès au diplôme.

Ce chapitre, structuré en sept sections, ne prétend pas couvrir l'ensemble des connaissances dans le domaine. Notons au passage que plusieurs disciplines, dont la psychologie et la sociologie, ont contribué à l'avancement des connaissances en éducation et, en particulier, ont permis l'établissement des fondements sur lesquels s'appuient plusieurs théories de la persévérance aux études. Il est déterminant de rappeler que, selon l'ordre d'enseignement exploré en fonction de la réussite des études, il existe une littérature spécifique. L'objet de ce chapitre, qui consiste à présenter l'état de la connaissance ayant trait à la problématique de cette thèse, limite la recension de la littérature à l'ordre de l'enseignement supérieur universitaire. Toutefois, quelques

ouvrages, n'ayant pas spécifiquement cet ordre d'enseignement comme visée, sont inclus lorsqu'ils permettent d'aborder la question sous un meilleur éclairage en regard des finalités de l'étude.

Dans ces conditions, les connaissances quant à la réussite des études en enseignement supérieur font premièrement l'objet d'une revue historique permettant la compréhension de l'évolution des concepts à travers le temps. Suivront les définitions des concepts et la présentation des principaux cadres théoriques se rapportant au sujet d'exploration. Ensuite, les principaux facteurs associés à la réussite des études sont présentés, suivis d'un exposé visant les principales stratégies d'intervention. Pour clore, une description détaillée du programme OR est présentée, suivie de la position du problème incluant le modèle théorique du programme OR, les objectifs d'évaluation et les variables à l'étude.

1.1 HISTORIQUE

Afin de mieux cerner le concept de réussite des études supérieures, la section qui suit s'attarde à décrire les événements politiques, sociaux et économiques qui ont eu une influence majeure et ainsi marqué la recherche et le développement des cadres théoriques explicatifs de la réussite des études et de son contraire, l'abandon des études principalement aux États-Unis, au Canada et au Québec. Cette description se fait selon trois grandes périodes.

1.1.1 Avant 1960

Les premiers ouvrages traitant de la *mortalité étudiante* aux études supérieures, expression qui sera par la suite remplacée par les mots *abandon* et *rétenion*, apparaissent dès 1930 aux États-Unis (Berger & Lyon, 2005). La première investigation s'intitule *College student mortality* et elle est publiée en 1937 par McNeely, pour l'*U.S. Department of the Interior and the Office of Education*. L'auteur examine les données de soixante institutions américaines relatives aux départs des étudiants. McNeely vérifie l'ampleur des abandons et les temps moyens pour mener à bien un programme; il identifie des secteurs à plus forte prévalence et il prend en compte des variables telles que l'impact de la taille de l'institution, le sexe, l'âge à l'entrée, le lieu de résidence, le type de transport pour se rendre à l'institution, la participation aux activités extrascolaires et l'occupation d'un emploi à temps partiel. Il se penche sur les raisons des départs : renvoi institutionnel, difficultés financières, maladie, mort, manque d'intérêt ou retour à la maison imposé par les parents. Ce tableau de la rétention brossé par McNelly (1937) est réellement remarquable pour l'époque en regard des modèles théoriques contemporains (Berger & Lyon, 2005). Ainsi, ce travail tient lieu d'élément précurseur d'études qui apparaîtront 30 ans plus tard en ayant le même objectif de lever le voile sur les questions entourant la réussite des études supérieures.

Rappelons que les premiers collèges américains, Harvard (1636), William Mary (1693) et Yale (1701), sont des extensions d'Églises ayant comme objectif l'éducation

des jeunes hommes pour satisfaire la demande locale en pasteurs, prêtres et missionnaires. À l'époque, et pour les 250 années suivantes, pourvoir à conduire un étudiant jusqu'à sa diplomation n'est nullement une préoccupation. Mais, au début des années 1960, l'éducation supérieure américaine doit composer avec une myriade de conséquences de la Grande Dépression de 1929, de la Seconde Guerre mondiale (1939-1945) et avec les progrès technologiques, par exemple le lancement de Spoutnik 1 par l'Union soviétique en 1957. Effectivement, les politiques du gouvernement, comme réaction à ces événements, contribuèrent à une augmentation spectaculaire des inscriptions dans les maisons d'éducation. La *National Youth Administration*, voulant contrer les effets de la Grande Dépression, investit en 1935 dans l'éducation postsecondaire et permet ainsi à des centaines de milliers d'étudiants d'y avoir accès. Le *GI Bill* crée une affluence colossale de soldats retournés à la maison et qui attendent aux entrées des institutions. Enfin, deux politiques fédérales, le *National Defence Education Act* de 1958 et le *Higher Education Act* de 1965, énoncées en riposte aux avancées technologiques de l'Union soviétique, encouragent l'éducation en tant qu'élément de stabilité et de paix aux États-Unis. De l'augmentation de l'accessibilité aux études découle l'accroissement du nombre des étudiants fréquentant les maisons d'enseignement au début des années 1960. Ce phénomène oblige les institutions américaines à s'adapter rapidement. Plusieurs ont toutefois de la difficulté à emboîter le pas. Cette période est marquée par de grands changements dans le monde de l'éducation américain et par l'agitation d'étudiants souvent insatisfaits.

Au Canada, l'accès à l'éducation postsecondaire est à l'époque élitiste et principalement sous le joug du clergé, tout comme aux États-Unis. L'échec ou l'abandon des études est considéré par l'institution comme étant en grande partie la responsabilité de l'étudiant (Gilbert, Chapman, Dietsche, Grayson & Gardner, 1998). En 1813, commence la structuration de la première université anglophone, l'Université McGill de Montréal, suivie des universités d'Ottawa en 1848 et de Toronto en 1850. L'université francophone la plus ancienne de la province de Québec est l'Université Laval, à Québec. Elle est fondée en 1663, en tant que séminaire, et elle devient une université en 1852. Pour des raisons semblables à celles des États-Unis, les changements majeurs dans l'éducation postsecondaire apparurent durant les années 1950 et 1960. À partir de ces années, l'enseignement supérieur connaît une forte expansion. Le retour des soldats canadiens après la Seconde Guerre mondiale, l'augmentation démographique rapide, l'arrivée des femmes sur les bancs d'école et les politiques d'accessibilité à l'éducation supérieure sont des facteurs ayant contribué à ces changements.

1.1.2 De 1960 à 2000

Au début des années 1960, la recherche américaine sur la réussite des études s'intéresse surtout aux caractéristiques individuelles des étudiants en tant que facteur influençant le succès scolaire (maturité, motivation, intentions). Plusieurs investigations (Fishbein & Ajzen, 1975; Summerskill, 1962) sont entreprises en réaction à

l'augmentation massive d'inscriptions dans les institutions qui, conséquemment, a provoqué l'augmentation de la diversité au sein du corps étudiant et une augmentation des abandons (Berger & Lyon, 2005). Vers la fin de cette décennie, apparaissent les premiers efforts de compréhension de la relation entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant et le contexte social en tant que deux éléments pouvant jouer un rôle dans les départs des universités (Astin, 1972; Berger & Lyon, 2005).

Pendant ce temps au Québec, la loi 88, qui est l'aboutissement de deux décennies d'histoire de l'enseignement supérieur québécois, est adoptée à l'unanimité par l'Assemblée nationale, créant ainsi l'Université du Québec (UQ) en décembre 1968 (Ferretti, 1994). En septembre 1969, déjà un peu plus de 16 000 étudiants prennent le chemin de l'Université du Québec dans les campus de Chicoutimi (UQAC), Montréal (UQAM), Trois-Rivières (UQTR) et Rimouski (UQAR). L'UQ se voit confier la double mission d'assurer une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et de tisser des liens plus importants entre le monde universitaire et la société. Cette période est l'ère de la création et de l'ajustement des maisons d'enseignement supérieur. Cinq ans après ses débuts, l'UQ compte plus de 25 000 étudiants. L'État concrétise l'importance de l'accès à l'enseignement supérieur par des modalités de financement basées sur le nombre d'étudiants admis (Picard, 2005). La rétention et la persévérance des étudiants jusqu'à l'obtention d'un diplôme ne sont donc pas encore au cœur des préoccupations des universités. Le succès se mesure par le nombre d'étudiants qui s'y

inscrivent plutôt que par la réussite de l'étudiant à terminer un programme d'études. Vers la fin des années 1970, malgré les politiques d'accessibilité et le nombre croissant d'étudiants, les francophones québécois n'ont pas remonté l'écart de scolarisation qui les sépare des autres provinces canadiennes. Au Québec, les années 1960 et 1970 sont empreintes majoritairement d'efforts et d'actions visant l'accessibilité et la qualité de la formation universitaire.

En 1971, Spady publie *Dropouts from higher education : an interdisciplinary review and synthesis*. Il développe le premier modèle social de l'abandon des études qui va au-delà de l'approche individuelle exploitée plus tôt. Ce modèle explicite l'influence d'interrelations entre l'étudiant et l'environnement institutionnel. Peu de temps après, Tinto (1975) développe sa théorie interactionniste des départs connue sous le nom du modèle de l'intégration des étudiants (*student integration model*). Il reprend ainsi celui de Spady, endossant de cette manière la relation d'interdépendance entre l'étudiant et l'institution, mais il y ajoute la dimension longitudinale. Tinto développe un modèle théorique du phénomène des abandons des études reliant plusieurs conceptualisations et, ainsi, il influence la recherche américaine et canadienne encore aujourd'hui (Chenard & Doray, 2005b). Dès 1997, la théorie de Tinto obtint une position pratiquement paradigmatique (Grayson & Grayson, 2003), citée dans plus de 400 ouvrages et 170 mémoires (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997). Les modèles de Spady et de Tinto font l'objet d'une description détaillée dans la section de ce chapitre portant sur les principaux cadres théoriques.

Une autre perspective sociologique apparaît avec les travaux de Kamens (1971, 1974). L'auteur observe que ce sont les universités jouissant d'une prestigieuse réputation et permettant aux gradués d'espérer atteindre des niveaux sociaux élitaires qui possèdent les taux d'abandon les plus faibles. Quelques années plus tard, Astin (1977, 1985), qui travaille sur la problématique de la poursuite des études depuis plus de 15 ans, suggère que le niveau d'implication et d'effort consenti par l'étudiant dans son expérience avec l'institution (sociale et scolaire), influence directement sa décision de départ. À la fin des années 1970, plusieurs théories sont ainsi avancées. Ces dernières sont entre autres testées empiriquement par Pascarella et Terenzini (1979), permettant l'appréciation de leurs fondements théoriques. Ceux-ci mettent à l'épreuve la théorie de Tinto et confirment que les expériences institutionnelles ont effectivement une incidence sur la décision de l'étudiant de poursuivre ou d'abandonner ses études. Une étude s'est concentrée sur d'autres variables du modèle de Tinto : caractéristiques, objectifs et engagement préadmission (Pascarella, Duby, Miller, & Rasher, 1981). Cette étude, menée auprès d'étudiants habitant hors des résidences universitaires, révèle que ceux qui poursuivent leurs études ont tendance à être plus jeunes, à avoir obtenu de meilleures notes avant leur entrée à l'université, qu'ils se disent moins susceptibles d'interrompre leur cheminement, mais être plus susceptibles de changer d'établissement. Les travaux de ces chercheurs sont qualifiés de remarquables (Berger & Lyon, 2005) et servent de tremplin à une explosion de recherches systématiques appliquées à la réussite des études supérieures. Durant cette décennie, ces principaux auteurs ont donc permis, grâce à leurs travaux, le début d'une réflexion sur des facteurs pouvant avoir un impact sur la

rétenition et la réussite des études. De façon paradoxale, ils ont soulevé le voile sur un phénomène en apparence simple, mais qui s'est avéré beaucoup plus complexe par la suite.

Un peu plus tard, Bean et Metzner (1985) ajoutent dans un nouveau modèle des éléments que la théorie de Tinto ne prenait pas en considération. Ils incluent la situation financière, la possibilité de transfert dans une autre institution et les amis extérieurs parmi les facteurs environnementaux pouvant avoir un effet sur la diminution des effectifs étudiants (le modèle de Bean et Metzner est aussi détaillé plus loin). Durant ces années de recherche, les concepts entourant la réussite des études se diversifient en fonction du genre d'établissement, de la catégorie d'étudiants que l'institution veut retenir et des caractéristiques des étudiants (Berger & Lyon, 2005). Sur ce dernier aspect, il faut voir aussi que de plus en plus d'études sont menées directement sur les campus en fonction de leurs propres caractéristiques institutionnelles et de leurs problématiques particulières. Ces études permettent d'augmenter les connaissances des causes des abandons selon des types d'étudiants comme ceux de diverses origines ethniques, ceux de première génération ou ceux dits non traditionnels.

Les années 1990 font époque par l'expansion continue du nombre de recherches, par les progrès dans la compréhension du phénomène des abandons et par la multiplication des stratégies ciblant la persévérance dans les études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Durant cette décennie, la réussite des études et l'abandon des étudiants

deviennent de réelles préoccupations. La recherche, pour comprendre et contrer le phénomène de l'abandon des études, est encouragée par les institutions et les gouvernements américain et canadien. Bon nombre d'études empiriques sont réalisées, utilisant particulièrement le modèle de Tinto comme assise théorique. Ces études, qui seront décrites dans une section portant spécifiquement sur les facteurs associés à la réussite, permettent la vérification de nouvelles variables, l'ajout de nouveaux éléments ayant un impact et l'avènement de nouvelles théories. La fin de cette décennie est donc marquée par l'émergence de distinctions plus fines entre les concepts de rétention, de persévérance, d'abandon et de réussite des études supérieures. C'est ainsi que la rétention est désormais définie comme l'habileté d'une institution à retenir un étudiant de l'admission à sa graduation alors que la persévérance se réfère aux désirs et aux actions d'un étudiant à demeurer à l'intérieur du système d'éducation du début jusqu'à ce qu'il termine un niveau d'études (voir plus loin, pour une discussion plus large sur les différents concepts utilisés dans le domaine).

Au Québec, la fin des années 1980 et le début des années 1990 représentent un nouveau défi : conduire plus d'étudiants jusqu'au diplôme (Ferretti, 1994). En 1992, environ 1 % du financement gouvernemental accordé aux universités est octroyé en fonction de la diplomation dans le but d'inciter celles-ci à soutenir la réussite et à améliorer les taux d'accès aux diplômes. Cette nouvelle préoccupation est apparue dans le réseau de l'UQ en 1987 lors d'un symposium destiné aux dirigeants d'établissement. La question des abandons et d'éventuelles mesures correctives y fut pour la première

fois évoquée (Béland, Chenard, & Létourneau, 1987). Ce sont les résultats d'une étude qui ont sonné l'alarme, celle-ci établissant des taux d'abandon de 60 % au certificat et de 50 % au baccalauréat dans les universités à vocation générale de l'UQ. Malgré que ces taux soient à l'époque comparables à ceux des États-Unis, l'UQ commande alors une nouvelle enquête afin d'identifier les causes des abandons (Chenard, 1988, 1989a, 1989b). Cette enquête tente de déterminer une typologie des départs, mais elle propose aussi des pistes d'actions et des stratégies afin d'améliorer les taux de diplomation des étudiants. Suivent d'autres études qui dressent un modèle d'accès au diplôme universitaire. Dans ce modèle, la poursuite des études est vue comme une étape au cours de laquelle un certain nombre de facteurs peuvent intervenir dans la décision de poursuivre jusqu'au diplôme : la conjoncture socioéconomique, la structure et l'organisation du système éducatif, l'établissement universitaire que fréquente l'étudiant, les caractéristiques des individus et le projet d'études. Plus tard, Pageau et Bujold entreprennent une vaste série d'enquêtes essayant de répondre à la question suivante : la population étudiante, qu'en savons-nous? Cette étude, connue sous le nom d'ICOPE (indicateurs de conditions de poursuite des études), a pour objectif de mieux connaître la population étudiante, de permettre l'identification d'éléments susceptibles d'expliquer la persévérance dans les études et de mieux cibler les mesures qui pourraient être entreprises pour faciliter l'accès au diplôme. Les résultats, décrits un peu plus loin dans ce chapitre, ont permis de dresser un tableau d'indicateurs ayant potentiellement un impact sur la rétention et l'accès au diplôme des étudiants inscrits dans le réseau de l'UQ (Pageau & Bujold, 2000).

1.1.3 De 2000 à aujourd'hui

L'arrivée du vingt et unième siècle confirme l'attention et l'intérêt pour la réussite, la rétention et la persévérance aux études supérieures. Aux États-Unis, des milliers de recherches concernent ces thèmes et un journal dévoué essentiellement à cette problématique voit le jour, le *Journal of College Student Retention : Theory & Practice*, créé et édité par Alan Seidman. Les efforts consentis par les universités en regard de la rétention sont devenus des indicateurs de l'efficacité institutionnelle et de son prestige. Les taux de rétention et de diplomation sont utilisés pour déterminer les rangs nationaux décernés aux institutions d'enseignement par les journaux américains dont l'*U.S. News & World Report* (Berger & Lyon, 2005). Les performances du point de vue du taux de rétention et de diplomation influencent les parents dans le choix d'une institution pour leurs enfants et les futurs ou actuels étudiants quant à leur choix d'institution d'enseignement.

Au Québec, la réussite des études devient un objectif national avec l'arrivée du nouveau millénaire. En 2000, la politique québécoise à l'égard des universités est adoptée (Ministère de l'Éducation, 2000b). Celle-ci met l'accent sur l'importance d'assurer financièrement l'accès à l'université, comme ce fut le cas pour les années antérieures, mais cette fois, elle insiste sur l'impératif d'améliorer l'accès à la réussite et au diplôme. Du même coup, une partie du financement additionnel imparti aux universités est liée à l'atteinte d'objectifs institutionnels de diplomation (Ministère de

l'Éducation, 2000a). Ainsi, au cours des années 2000 et 2001, des ententes de réinvestissement sont signées entre les universités et le ministère de l'Éducation (MÉQ), maintenant connu sous le vocable du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Ces ententes, reconnues également comme étant des contrats de performance, précisent entre autres les objectifs, les projets, les cibles, les indicateurs de suivi et les moyens que chaque université entend mettre de l'avant pour atteindre les buts en matière de réussite des étudiants. Les institutions déterminent ainsi leur interprétation de la réussite des études supérieures. Les contrats de performance couvrent la période comprise entre juin 2000 et mai 2003, et 750 millions de dollars octroyés aux universités conditionnellement à l'atteinte des objectifs (Bernatchez & Gendreau, 2005). Cette marche à suivre prescrite par le gouvernement fait naître dans la province un vent d'intérêt pour la réussite des études supérieures. De nouvelles équipes de recherche se forment et débute des travaux, de nouveaux programmes visant la réussite voient le jour dans des établissements comme l'UQAM qui fut le premier établissement du réseau de l'UQ à mettre en place une politique institutionnelle de réussite des études (Bégin & Palkiewicz, 1997), l'UQAR, qui est le premier établissement à avoir créé un centre d'aide à la réussite en 2002 (Université du Québec à Rimouski, 2006), et l'UQAC (Université du Québec à Chicoutimi, 2006b), qui a développé un programme structuré visant spécifiquement la réussite des études. D'autres signes sont l'apparition de communautés partageant les mêmes champs d'intérêt comme le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2003), et des colloques voués spécifiquement à la problématique lors de congrès scientifiques ont lieu.

Pour clore sur cet aspect historique, relevons que les concepts de la réussite des études supérieures sont en constante évolution et dépendent des changements sociaux, économiques et politiques. La réussite des études n'est pas l'affaire que de l'étudiant ou de l'institution, mais bel et bien tributaire d'interrelations complexes et à responsabilités partagées. L'histoire permet de constater l'avance des Américains du point de vue des connaissances tant théoriques qu'empiriques sur la problématique de la réussite des études supérieures et fait fonction de phare pour aiguiller les actions canadiennes et québécoises. Mais, au Québec, il semble apparaître depuis quelques années un mouvement important et prometteur concernant notre propre réalité dans nos institutions universitaires.

1.2 DÉFINITION DES CONCEPTS

Comme le souligne la première partie de ce chapitre, l'intérêt pour la réussite des études supérieures et les recherches sur la question arrive tôt aux États-Unis comparativement au Canada et au Québec. L'expérience américaine, du point de vue de la définition des concepts, de modèles et de stratégies de mesure, est une source essentielle qui oriente encore les travaux canadiens et québécois en matière de recherche sur la réussite en enseignement supérieur (Chenard, 2005). La définition des concepts entourant la réussite des études supérieures n'est pas chose facile puisqu'ils sont encore, même après 50 ans de recherche, en constante évolution. De plus, les définitions convenues des différentes notions varient d'une institution d'enseignement à l'autre,

découlant en bonne partie des politiques gouvernementales et des changements socioéconomiques constamment en mutation. Toutefois, il est indispensable de cerner leur sens pour autoriser une juste interprétation des résultats des recherches, dont ceux du présent ouvrage. Dans cette partie, les concepts de réussite, d'abandon, de rétention, de persévérance et d'interruption des études supérieures sont définis, ainsi que les moyens utilisés pour les mesurer en relation avec la réalité québécoise en particulier. Cette partie se termine alors avec les définitions qui sont retenues pour la présente étude.

1.2.1 Réussite en enseignement supérieur

La réussite se définit différemment selon que l'on considère la question du point de vue du gouvernement, de l'institution d'enseignement ou de l'étudiant.

Du point de vue de l'État, la réussite est définie par l'obtention d'un diplôme, dans le temps le plus court possible, au meilleur coût possible et pour la plus grande proportion possible d'étudiants qui ont entrepris une formation universitaire (Picard, 2000). Pour les institutions québécoises, rappelons que les concepts en matière de réussite des études supérieures se sont développés selon les définitions proposées par les politiques gouvernementales. Avant 1975, comme le précisent Chenard et Fortier (2005), la notion de réussite dans les universités québécoises est surtout associée au nombre de personnes qui entrent à l'université et au volume des inscriptions. Les établissements se concentrent sur la réussite de l'institution à répondre à l'objectif

principal de l'époque, c'est-à-dire : accroître le nombre d'étudiants à l'entrée aux études supérieures (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Ce n'est qu'une fois l'objectif de l'accessibilité rencontré que la préoccupation des institutions du point de vue de la réussite devient celle de mener l'étudiant à la diplomation. La réussite est alors définie par le nombre d'étudiants obtenant un diplôme de l'institution dans laquelle il a commencé ses études. La cible proposée aux universités par le gouvernement québécois devient double. L'indicateur de l'atteinte de l'objectif de la réussite n'est plus seulement le nombre d'étudiants à l'entrée, mais également le nombre d'étudiants à la sortie du système, c'est-à-dire le nombre de diplômés. La réussite, du point de vue de l'institution, peut ainsi être définie de manière générale par le nombre de diplômes décernés en fonction du nombre d'étudiants qui y ont entrepris leurs études.

Du point de vue de l'étudiant, la réussite des études peut être définie, cette fois de façon beaucoup plus large, par l'atteinte de l'objectif d'obtenir un diplôme universitaire, mais aussi par l'atteinte d'autres objectifs personnels dans toutes les dimensions de sa vie (Light, 2001). L'étudiant peut ainsi évaluer sa réussite selon plusieurs objectifs personnels dont celui de l'obtention d'un diplôme, mais aussi selon de nombreux objectifs qui ne sont pas nécessairement ceux ciblés par l'institution qu'il fréquente.

1.2.2 Abandon des études

L'abandon des études se définit par le choix de l'étudiant d'adopter le comportement de quitter définitivement ses études avant l'obtention de son diplôme. Deux éléments sont ici importants à retenir. D'abord le caractère irrévocable du comportement de quitter le système d'éducation, qui revêt ici une importance capitale dans la définition du concept. Puis, le postulat que l'abandon des études est souvent associé à l'échec dans l'atteinte d'un objectif qui est celui de la diplomation. Mais une telle définition soulève plusieurs questions : l'étudiant quitte-t-il toujours de façon définitive? Et l'échec, à qui l'attribuer s'il en est un? Qu'est-ce que l'étudiant quitte en réalité? Le comportement de changer de programme d'études, d'institution d'enseignement ou d'ordre d'enseignement doit-il être considéré comme un abandon? L'abandon, notion apparemment simple à comprendre, s'avère donc beaucoup plus complexe.

La recherche des causes et de la signification du comportement de quitter les études est essentielle pour la compréhension de la réussite en enseignement supérieur. Durant la fin des années 1980 et au début 1990, la recherche québécoise (Chenard, 1988, 1989a, 1989b), inspirée des travaux de Tinto en particulier (1975, 1987), permet de mieux saisir la complexité des abandons des études supérieures au Québec. Une des explications du phénomène des abandons des études supérieures est l'arrivée massive d'étudiants moins sélectionnés dans les institutions, les changements socioéconomiques

déjà mentionnés et de leurs contrecoups, la population universitaire devenant plus hétérogène, l'offre de programmes de plus en plus variée, le transfert d'institution d'enseignement de plus en plus accessible, le régime d'études à temps partiel de plus en plus populaire, les interruptions d'études plus fréquentes et un ensemble d'autres raisons très diversifiées (voyage, année sabbatique, travail, famille, etc.). C'est le passage d'un modèle classique du cheminement universitaire à un modèle plus diversifié et plus complexe (Chenard & Fortier, 2005). La nécessité de nuancer les causes d'abandon des études devient alors urgente pour les institutions québécoises.

Le comportement d'un étudiant de quitter les études peut être l'expression d'une multitude de décisions et ne peut être défini que par le seul terme d'abandon selon Tinto (1975, 1987, 1993). Pour bien comprendre le phénomène, il est essentiel, dans un premier temps, de distinguer deux concepts fondamentaux soit : l'abandon et l'interruption des études. Effectivement, l'étudiant peut en apparence avoir abandonné ses études alors que, dans la réalité, il s'agit d'une interruption temporaire. L'étudiant peut effectuer un retour aux études après plusieurs années (voir notamment, l'exemple québécois du retour aux études des adultes). Il peut aussi s'absenter pendant une courte période pour différentes raisons, par exemple la maladie, l'arrivée d'un enfant, un voyage, des difficultés financières ou des responsabilités familiales.

Durant son parcours, l'étudiant peut aussi faire différents choix qui peuvent être interprétés à première vue comme un comportement d'abandon selon la définition de la

réussite adoptée. L'étudiant peut faire le choix de changer de programme à l'intérieur de son institution d'origine. Il peut se diriger vers un autre établissement pour continuer son programme. Il peut changer d'établissement et changer de programme. Lorsque l'étudiant quitte un établissement pour un autre, il peut aller vers une institution du même ordre d'enseignement, mais aussi vers une institution d'éducation à un autre ordre d'enseignement et y obtenir ou non un diplôme. Ainsi, le comportement de départ des études pour plusieurs étudiants ne correspond pas à la définition de l'abandon telle que décrite plus haut concernant son caractère définitif.

Donc, seul l'étudiant qui quitte définitivement le système d'éducation sans obtenir son diplôme devrait être considéré comme ayant vraiment abandonné. Mais encore là, le fait d'avoir abandonné peut ne pas être considéré par l'étudiant lui-même comme étant un échec. La notion d'échec, souvent associée à l'abandon des études par les institutions, peut ne pas correspondre à la réalité de l'étudiant. L'abandon de ses études peut être perçu par l'étudiant comme un choix positif correspondant tout à fait à ses objectifs de vie. Par exemple, l'étudiant peut parfois obtenir sans diplôme l'emploi qui avait pourtant justifié son inscription à l'université.

Enfin, il est important de souligner le caractère volontaire ou imposé des abandons. Effectivement, l'étudiant peut être contraint par l'établissement de quitter. L'abandon apparaît ici comme étant définitif, mais ne revêt pas le caractère volontaire du choix de l'étudiant de partir ou de poursuivre.

Cette démarche de compréhension des abandons est déterminante quant à la définition des concepts entourant la réussite des études supérieures et sa mesure. Grâce aux efforts de compréhension du phénomène des abandons, la définition de la réussite n'est donc plus fondée uniquement sur la diplomation, mais sur l'ensemble du cheminement de l'étudiant. En parallèle, les concepts de rétention et de persévérance dans les études, en tant que mesures de la réussite, commencent ainsi à se préciser et, comme tels, ils méritent aussi d'être mieux définis.

1.2.3 Rétention et persévérance dans les études

Les termes de rétention et de persévérance sont souvent utilisés de façon interchangeable dans les discours institutionnels et les critères les définissant varient selon les institutions et leurs définitions de la réussite. Toutefois, il importe de définir ici les principales caractéristiques qui apparaissent faire le plus consensus à travers la littérature. Aux États-Unis, le *National Center for Educational Statistics* (Hagedorn, 2005) définit d'abord les termes de la manière suivante : la rétention et la persévérance dans les études font toutes deux références à des mesures de la réussite. La rétention est une mesure institutionnelle de la réussite et, en parallèle, la persévérance est une mesure de la réussite du point de vue de l'étudiant. En d'autres termes, l'institution retient et l'étudiant persévère. L'étudiant qui a obtenu un diplôme est nécessairement un persévérant, mais l'étudiant qui n'a pas obtenu un diplôme n'est pas nécessairement un non-persévérant. Effectivement, tel que mentionné antérieurement, l'étudiant peut

interrompre temporairement ses études, il peut changer d'institution d'enseignement supérieur, il peut entreprendre un nouveau programme d'études à un autre ordre d'enseignement et obtenir un diplôme, etc.

La rétention se définit habituellement par la capacité de l'institution à garder ses étudiants pour une seconde année. De cette manière, la rétention est une forme de réussite du point de vue de l'institution. Assez souvent, et ceci de façon beaucoup plus large, la rétention est également définie par des pourcentages d'étudiants qui sont toujours inscrits dans un même établissement au cours de leur cheminement et ce, d'année en année. Les critères associés à la mesure de la rétention varient énormément d'une institution à l'autre. Les critères utilisés pour mesurer la rétention sont pourtant cruciaux dans la manière de la définir. Ainsi, il existe différents types de rétention selon Hagedorn (2005) : la rétention institutionnelle, la rétention dans le programme initial, la rétention dans les cours et même la rétention dans le système d'éducation. Berger et Lyon (2005) définissent la rétention comme étant l'habileté d'une institution à garder ses étudiants à partir de l'admission jusqu'à la graduation.

La persévérance dans les études fait référence aux désirs et aux actions de l'étudiant à demeurer dans le système de l'éducation depuis sa première admission dans une institution, et ce, jusqu'à ce qu'il obtienne un diplôme. La persévérance fait donc plus référence à l'étudiant qu'à une institution en particulier. Cette mesure tient compte des interruptions d'études, des changements d'institution et d'ordre d'enseignement.

Elle ne prend pas en compte le nombre d'années pour l'obtention d'un diplôme, le seul critère étant l'obtention d'un diplôme, peu importe le genre ou sa provenance. La mesure de la persévérance dans les études est très complexe, ne serait-ce que par la capacité de suivre l'étudiant à travers tous ces changements. Ici aussi, les critères utilisés pour sa mesure diffèrent d'une institution à l'autre. Certains établissent des normes et critères spécifiques qui finissent par ressembler à ceux de la mesure de la rétention.

1.2.4 Mesures de la réussite

La manière d'évaluer la réussite sous l'angle de la rétention et de la persévérance dans les institutions n'est pas homogène quant aux indicateurs retenus pour mesurer les taux. Il n'existe pas actuellement au Québec de politique nationale de la mesure de la réussite. La façon de calculer les taux de rétention et de persévérance diffère selon la définition de la réussite de l'institution et de ses objectifs. Les taux sont établis selon des critères d'inclusion ou d'exclusion de l'état d'inscription de l'étudiant. Ils peuvent être calculés selon la réinscription dans le programme initial seulement, selon la réinscription dans le programme initial incluant les inscriptions dans un autre programme, selon la réinscription dans le programme initial incluant le nombre d'inscriptions dans un autre programme et en y incluant aussi le nombre d'étudiants diplômés du programme initial ou d'un autre. Des variables telles que le régime d'études de l'étudiant (temps complet ou temps partiel), l'endroit où il suit ses cours (campus principal ou centre hors campus),

le genre de programme dans lequel il est inscrit (certificat, baccalauréat, mineure ou majeure) ou la base d'admission au programme (diplôme d'études collégiale ou adulte) sont souvent utilisées comme critères pour interroger les bases de données selon l'objectif à atteindre. Ceci complexifie la comparaison entre les établissements québécois. Également, les systèmes informatiques d'analyse du cheminement des étudiants québécois du MÉLS ne permettent pas encore de connaître la proportion d'étudiants qui quittent l'institution pour un autre établissement d'enseignement supérieur ou maison d'enseignement malgré des développements prometteurs sur le suivi des étudiants à travers les différents ordres d'enseignement (La Haye, 2005). Effectivement, depuis environ deux ans, l'intégration des codes permanents dans les systèmes d'analyse du MÉSL permet de suivre un étudiant à travers les différents ordres d'enseignement, mais ces données ne sont pas rendues publiques pour des raisons éthiques. Actuellement, le système d'analyse des cheminements des étudiants de l'UQ (*Parcours étudiants*, URL : <http://sid.uquebec.ca/parcours/web/>) interprète ce type de départ comme étant une non-réinscription dans l'institution et il est compté pour un abandon après six trimestres consécutifs d'absence (le système d'analyse *Parcours étudiants* de l'UQ est détaillé dans le chapitre de la méthodologie de cette thèse). Selon les informations disponibles au moment du dépôt de cette thèse, l'équipe du bureau de la Direction de la recension étudiante et de la recherche institutionnelle du réseau de l'UQ (DRERI) connaît bien cette problématique et travaille à la mise sur pied d'un système pouvant permettre le suivi des étudiants entre les institutions de son réseau. Ce sera alors un pas important dans la mesure de la réussite. Bref, les résultats issus de la mesure des

taux de rétention ou de persévérance peuvent donc considérablement différer selon les choix d'inclusion ou d'exclusion des différents paramètres, mais encore faut-il être capable de les mesurer.

La mesure de la rétention aux États-Unis s'est rapidement développée dans les institutions et a franchi l'étape des statistiques nationales (Chenard, 2005). Ces mesures sont les mêmes d'une institution à l'autre et utilisent des critères spécifiques qui autorisent la comparaison entre les maisons d'enseignement. De plus, les mesures quantitatives américaines tiennent compte des différents types d'abandon ou d'interruption des études, notamment des changements d'institution, ce que les mesures québécoises ne permettent pas encore. Les taux obtenus à ces mesures sont d'ailleurs souvent employés aux États-Unis comme des indicateurs de performance d'une université quant aux efforts consentis dans l'offre d'un milieu stimulant, encadrant, aidant et enrichissant visant la réussite du projet d'étude de leurs étudiants.

L'augmentation des taux de rétention institutionnels est souvent la cible à atteindre lors d'implantation de programmes visant la réussite comme c'est le cas du programme OR de l'UQAC faisant l'objet de la présente étude. Les taux de rétention sont perçus comme un prédicat de poursuite des études après un certain nombre de trimestres et ultimement d'accès au diplôme, comme le mentionnent plusieurs auteurs (Chenard & Doray, 2005b; Gilbert et al., 1998; Grayson & Grayson, 2003). Au Québec,

le concept de réussite reste donc à définir ainsi que les indicateurs la mesurant (Chenard & Doray, 2005a).

Par delà ces difficultés, la définition de la réussite retenue pour cette recherche est appuyée par l'objet d'évaluation, soit l'évaluation du programme OR. La définition retenue est donc celle habituellement adoptée par la plupart des institutions universitaires. Plus spécifiquement, il s'agit du nombre de diplômes décernés en fonction du nombre d'étudiants qui y ont entrepris leurs études. Les critères de mesure de la rétention retenus sont également en fonction de l'objet de la thèse. Les critères sont donc des pourcentages de réinscription d'étudiants suivant leurs cours sur le campus principal à une seconde et à une troisième année dans les programmes de l'UQAC. Enfin, mentionnons que pour la mesure de la persévérance dans les études, il s'avère impossible d'obtenir ce type d'information puisque les banques de données actuellement disponibles au Québec ne permettent pas ce genre de suivi des étudiants. Cette mesure ne peut donc pas être retenue dans le présent ouvrage. Les choix concernant les critères utilisés pour la mesure de la rétention sont discutés plus amplement dans les parties de la position du problème et dans la méthodologie de cette thèse.

1.3 PRINCIPAUX CADRES THÉORIQUES

Cette section est consacrée à l'évolution et à la description des principales théories de l'abandon des études supérieures connues aussi sous l'expression *théories de la diminution des effectifs étudiants* dans la littérature américaine. Rappelons ici que Kuhn (1996) identifie trois stades dans l'évolution des sciences : la science préparadigmatique, normale et révolutionnaire. Le développement des théories explicatives des abandons des études supérieures peut de la même façon être compris selon ces trois stades (Grayson & Grayson, 2003). Une première période préparadigmatique durera jusqu'aux années 1970. En effet, les recherches sont alors, en majeure partie, descriptives et athéoriques. Au début des années 1970, avec l'arrivée des théories psychologiques de la diminution des effectifs étudiants, la recherche s'enrichit d'un cadre conceptuel. Ceci marque la fin de l'étape préparadigmatique. C'est durant cette décennie que le principal modèle de la diminution des effectifs étudiants apparaît et revêt ainsi le statut paradigmatique. Il s'agit du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975, 1987, 1993). Par la suite, plusieurs investigations ont mis à l'épreuve les prémisses théoriques du modèle de Tinto, enrichissant ainsi ce dernier. Cette période correspond au début de l'étape dite *normale* de la science selon Kuhn. Depuis, les recherches prolongent, reprennent ou étoffent la théorie de Tinto, mais ne conduisent pas à un changement fondamental de sa proposition (Grayson & Grayson, 2003). Dans la section suivante, les principaux cadres théoriques concernant l'objet à l'étude sont décrits en respectant l'ordre chronologique de leur apparition.

1.3.1 Modèle de Spady (1971)

Spady (1971) présente pour la première fois l'idée que l'étudiant doit s'intégrer à deux systèmes lors de son entrée dans une institution universitaire. L'étudiant doit premièrement s'adapter au système de son université du point de vue scolaire. Cette adaptation lui permet d'actualiser son développement intellectuel et, ultimement, de décrocher un diplôme. En second lieu, l'étudiant doit être en mesure de se mettre au diapason du système social, ce qui constitue son adaptation sociale. De cette façon, il se structure un réseau de soutien composé de ses pairs, d'amis et de parents.

Selon ce modèle sociologique illustré à la Figure 1, l'entrée à l'université peut être complexe et mettre à l'épreuve les capacités d'adaptation du futur universitaire. Pour Spady, ce passage est problématique et ne va pas de soi. Selon l'auteur, chaque personne arrive à l'université avec un ensemble de prédispositions, d'attentes et de valeurs nées de ses expériences personnelles, familiales et scolaires. Il postule que ces caractéristiques influencent la capacité de la personne à s'adapter à la pression imposée par le nouvel environnement (Chenard, 1988). C'est ce phénomène d'interaction que Spady qualifie de *congruence normative*. Le résultat du phénomène de congruence aura par la suite un effet sur le soutien que l'étudiant pourra obtenir des pairs.

Les concepts de congruence normative et de support des pairs de Spady correspondent aux concepts de la conscience morale et des affiliations collectives de

Durkeim (1897) dans sa théorie sur le suicide. Spady prétend ainsi que l'intégration de la personne dépend d'une réponse adéquate à l'égard des exigences du système scolaire et du système social. Par la suite, cette intégration sociale a une influence directe sur le sentiment de satisfaction, ce qui contribue à influencer les engagements de l'étudiant par rapport à son université. Le résultat de ce processus influence la décision de quitter ou non l'université.

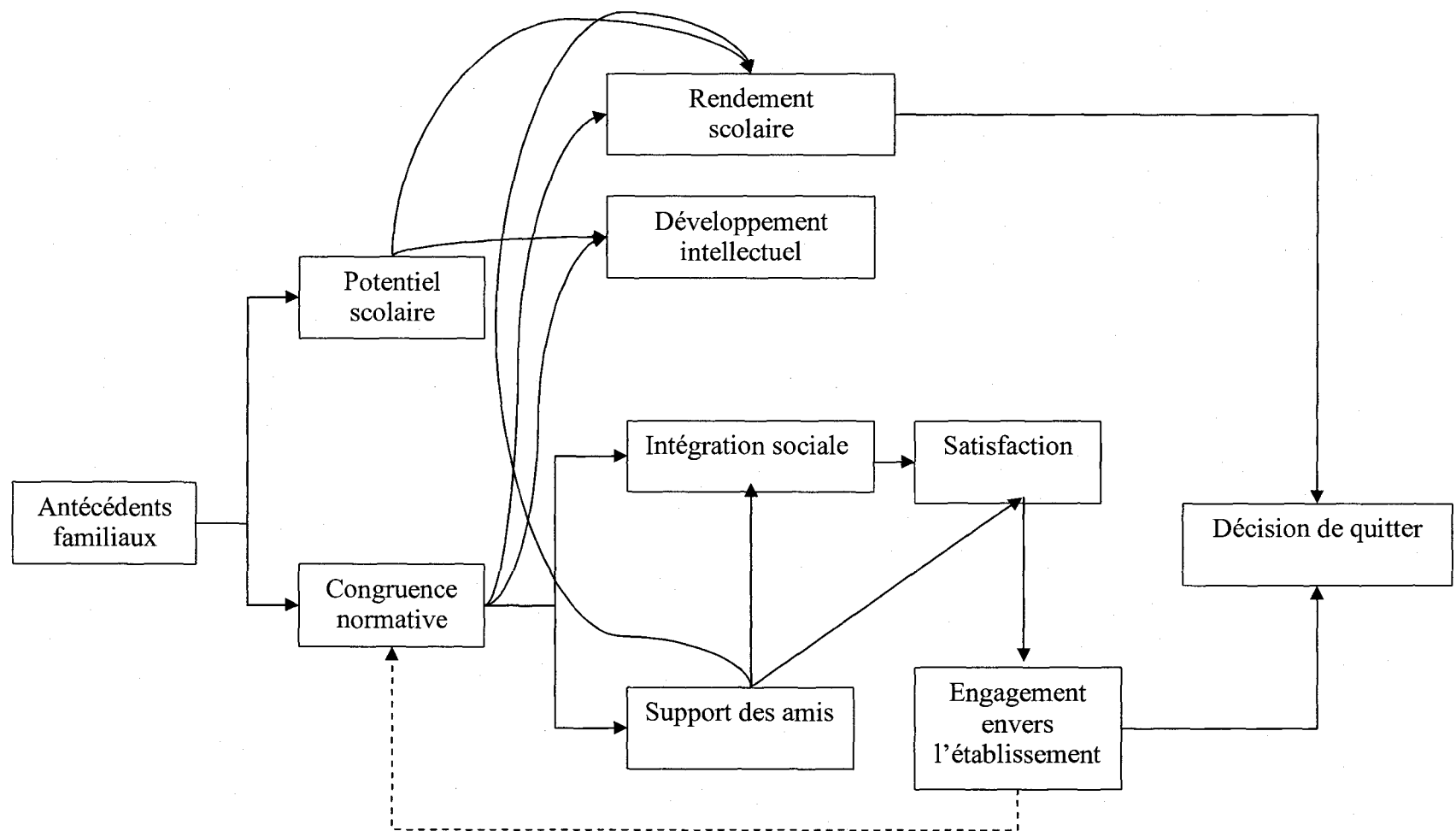


Figure 1. Modèle de Spady (1971).

1.3.2 Modèle de Tinto (1975-1993)

Le modèle théorique explicatif des abandons de Tinto (Figure 2) est d'abord inspiré, pour sa partie descriptive, de la théorie du suicide de Durkheim (1897) comme celui de Spady (1971). Durkheim différencie deux catégories d'intégration : sociale et intellectuelle. La première est le résultat des affiliations personnelles et des échanges quotidiens. L'intégration intellectuelle, quant à elle, est consécutive du partage mutuel des valeurs avec la communauté dans laquelle la personne a des occupations. Pour Tinto, l'intégration sociale correspond à l'intégration de l'étudiant à la société et l'intégration intellectuelle à son intégration dans son milieu universitaire.

Ainsi, l'étudiant nouvellement inscrit dans son institution a l'obligation de s'adapter à deux systèmes en même temps. Il doit gérer la nouveauté autant du point de vu social que scolaire. Les niveaux et le degré d'adaptation aux systèmes seraient déterminants sur la décision de l'étudiant à abandonner ou non ses études. En s'inspirant de la typologie du suicide de Durkheim, Tinto élabore quatre types de départ éventuel d'un étudiant de son institution. Le Tableau 1, extrait d'un rapport de Chenard (1988), résume cette typologie des départs.

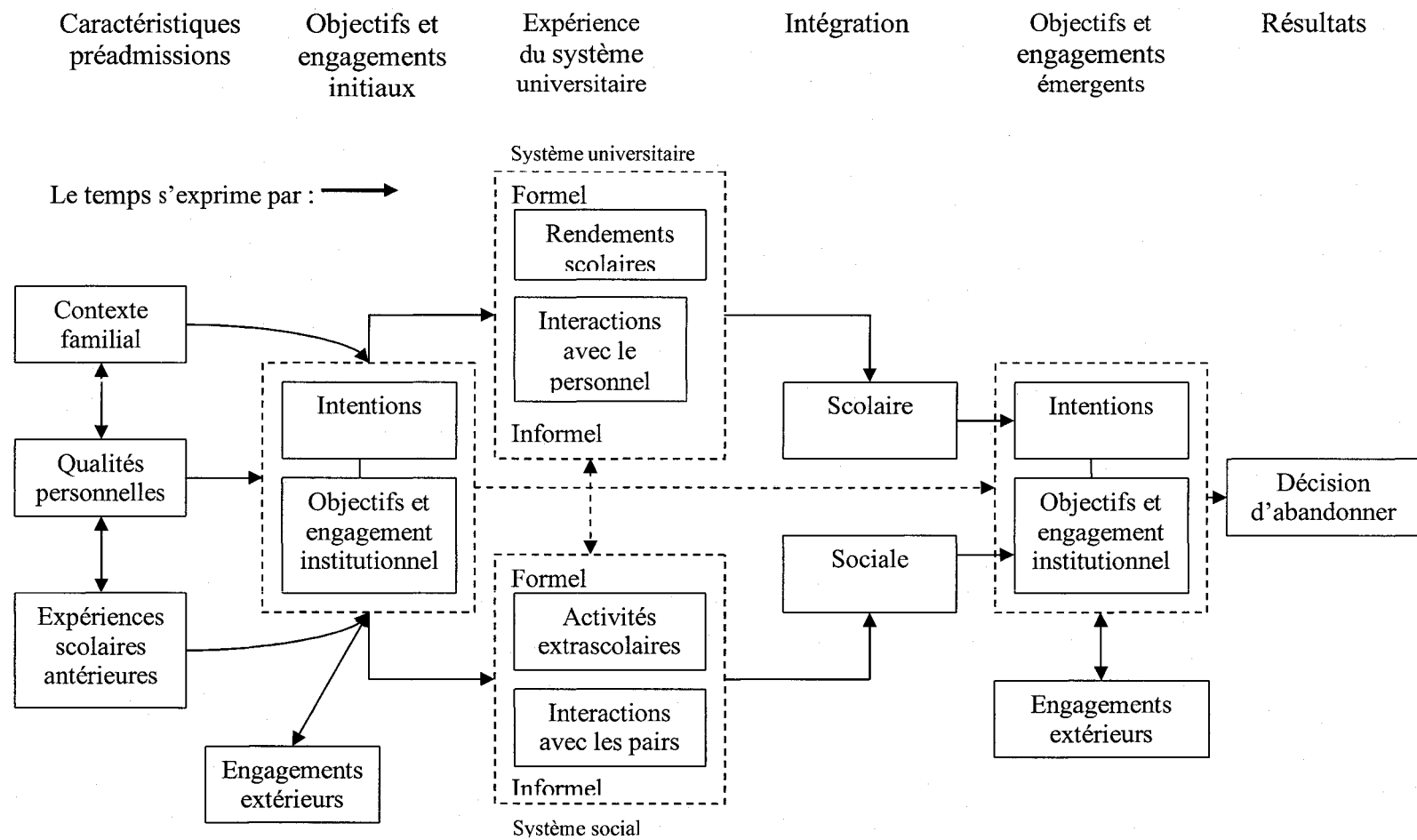


Figure 2. Modèle de Tinto (1975-1993).

Tableau 1

Typologie des départs de Tinto, inspirée des travaux de Durkheim (Chenard, 1988)

Type	Cause	Exemple de départ de l'institution
Altruiste	Déterminé par la morale et l'attachement à un idéal, une communauté. Le bien de l'autre passe avant le bien personnel.	Pour l'étudiant, l'établissement ne défend pas certaines de ses valeurs qu'il juge comme étant fondamentales.
Anomique	Rupture temporaire de l'individu avec les normes sociales.	Les grèves, contestations durant ses études.
Fataliste	Résultat d'un contrôle normatif excessif.	Sous la pression de normes et d'exigences trop fortes, l'étudiant peut se sentir obligé d'abandonner.
Égostique	Incapacité de l'individu à s'intégrer et à participer aux activités d'un groupe au plan social et intellectuel.	Difficultés ou incapacité de l'étudiant à s'adapter au milieu universitaire. La majorité des départs sont de ce type.

Plus tard, Tinto ajoute une composante longitudinale à sa théorie. Il prend modèle sur les travaux de l'anthropologue Van Gennep (1909) portant sur les rites de passage. Il consolide ainsi son modèle à l'aide de la composante temporelle qui permet de situer la décision de départ de l'étudiant à travers l'entièreté de son parcours. Tinto détermine six séquences du cheminement de l'étudiant, qui s'inscrivent successivement dans le temps : (1) ses caractéristiques à l'entrée; (2) ses objectifs et engagements à

l'entrée; (3) sa première expérience de l'établissement et de son programme; (4) ses ajustements en ce qui concerne l'intégration scolaire et sociale relativement au programme, au département et à l'établissement; (5) sa réévaluation de ses objectifs et de ses engagements; (6) sa décision de poursuivre ou non ses études.

La Figure 2 présente le modèle de Tinto d'origine (1975) auquel ont été faits des ajouts par la suite (1993). Comme le montre la Figure 2, Tinto postule des ensembles de facteurs ayant un effet sur la diminution des effectifs étudiants. Premièrement, les étudiants arrivent à l'université avec des attributs spécifiques (caractéristiques préadmissions) tels que le contexte familial (revenu familial), l'expérience scolaire antérieure (niveaux de formation reçue) et qualités personnelles (compétences et habileté de l'individu). Les caractéristiques préadmissions sont liées aux objectifs et engagements initiaux avec lesquels l'étudiant va entreprendre ses études (objectifs professionnels, objectifs de carrière, intentions d'obtenir le diplôme, intention quant aux choix de l'institution, engagement extérieur, etc.). Une fois entré à l'université, l'étudiant commence ses expériences avec les systèmes universitaires soit : le système scolaire formel (rendement scolaire personnel) et informel (interaction avec le personnel enseignant) et le système social formel (activités extrascolaires) et informel (interactions avec les pairs). Ces deux sous-systèmes universitaires correspondent aux deux pôles de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale. Notons au passage que les expériences vécues dans les systèmes scolaire et social peuvent avoir une influence l'un sur l'autre. Les objectifs et engagements initiaux de l'étudiant, issus des caractéristiques

préadmissions, sont alors confrontés aux expériences réelles vécues par l'étudiant dans le système universitaire. Selon leurs degrés d'harmonie, qui demandent plus ou moins d'efforts, les difficultés d'adaptation pour l'intégration de la part de l'étudiant, les objectifs et engagements émergents sont déterminants quant à sa décision de rester ou d'abandonner ses études.

Un élément très important du modèle de Tinto suggère que la persévérance de l'étudiant dans ses études est associée à l'ensemble des activités du contexte universitaire, ce qui permet déjà de poser l'hypothèse que des mesures visant à augmenter les chances des étudiants à poursuivre leurs études peuvent être mises en œuvre avec l'espoir d'être efficaces (Grayson & Grayson, 2003).

1.3.3 Modèle de Pascarella (1980)

Pascarella (1980) met en preuve l'importance des relations entre l'étudiant et sa faculté (ce qui, à l'UQ, pourrait correspondre au module ou au département). Malgré que son modèle reprenne plusieurs éléments de celui de Tinto, Pascarella met l'accent sur les relations dites *informelles* qu'a l'étudiant avec le système universitaire par ses interactions avec le personnel, comme facteur associé à la persistance de l'étudiant dans son université. Ici, les caractéristiques préadmissions et les antécédents de la personne interagissent avec les spécificités de l'institution (image, politiques administratives, taille, politiques d'accueil, etc.). Ces facteurs institutionnels influencent à leur tour les relations qu'a l'étudiant avec les membres de son département ou de son module, les autres expériences qu'il vit dans son université, et ont un impact sur les bénéfices éducatifs qu'il en retire. Ensuite, les résultats éducatifs (rendement scolaire, développement personnel et intellectuel, aspiration scolaire et aspiration de carrière, satisfaction face à l'établissement, intégration institutionnelle) exercent une influence sur sa décision de demeurer ou de partir de l'université. La Figure 3 présente le modèle de Pascarella (1980).

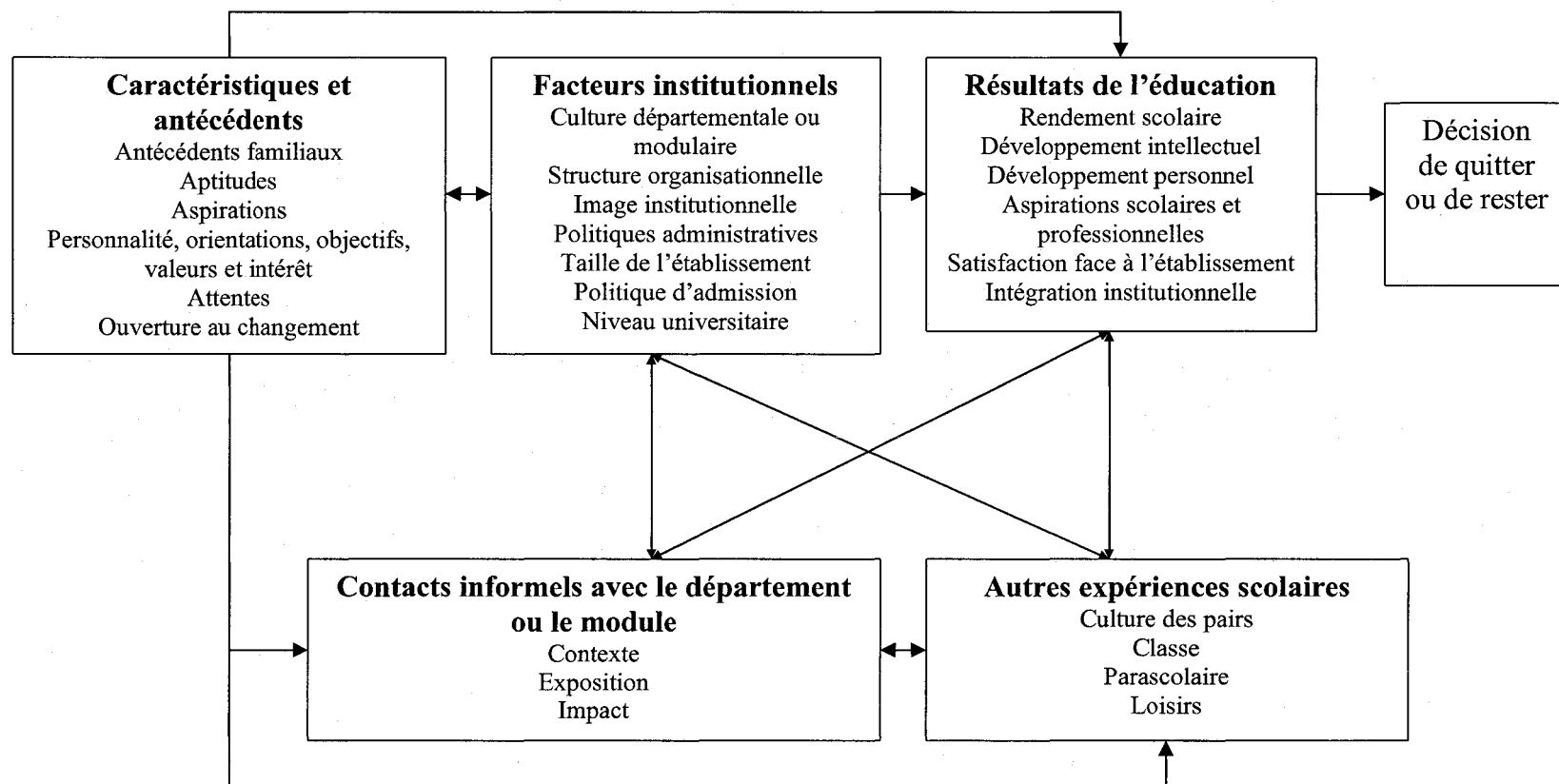


Figure 3. Modèle de Pascarella (1980).

1.3.4 Modèle de Bean et Metzner (1985)

Bean et Metzner reprennent la théorie de Tinto et en précisent l'opérationnalisation pour des types d'étudiants spécifiques. La singularité du modèle s'inscrit dans la considération particulière accordée aux étudiants *non traditionnels*.

Dans ce modèle, un étudiant est considéré *non traditionnel* s'il répond à au moins un des critères suivants : être âgé de 25 ans et plus, étudier sous le régime d'études à temps partiel et résider en dehors du campus universitaire. Ainsi, Bean et Metzner (1985) établissent un modèle qui a l'avantage de correspondre à une des réalités des universités québécoises quant au type de population (Chenard, 1988). Une seconde contribution est d'intégrer au modèle, de façon plus formelle, les intentions de quitter ou de poursuivre, en tant que facteur explicatif déterminant. Dans leur modèle, les auteurs précisent également plusieurs facteurs scolaires et environnementaux. La Figure 4 présente ce modèle.

1.3.5 Modèle de Weidman (1989)

Weidman propose, en 1989, un modèle de la socialisation des étudiants qui incorpore des influences des modèles de Tinto et de Pascarella (Pascarella & Terenzini, 2005). Weidman pose l'hypothèse que l'étudiant arrive à l'université avec un bagage de caractéristiques (caractéristiques socioéconomiques, aptitudes, choix de carrière, aspirations, valeurs) et de pression sociale en provenance des parents ou venant d'autres personnes extérieures à l'université (amis, employeur, communauté). Ces caractéristiques et cette pression sociale constituent des prédispositions et influencent, tout au long de son parcours scolaire, son choix de rester à l'université ou de quitter. Le modèle insiste sur l'influence et le rôle continu des parents, des amis hors de l'université (anciens et nouveaux), des employeurs et futurs employeurs, et des organisations et groupes externes à l'université dont il fait partie. La Figure 5 présente le modèle de Weidman (1989).

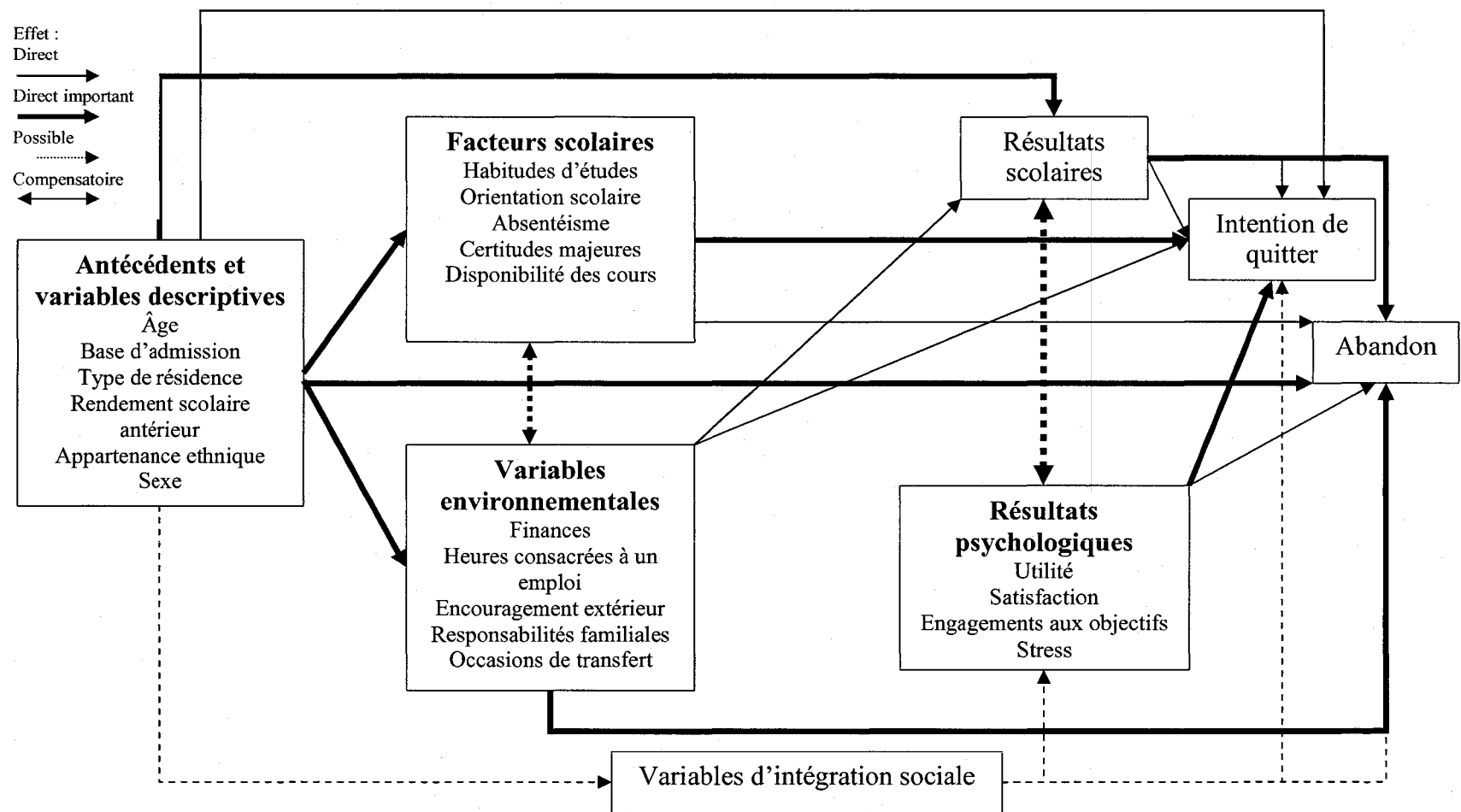


Figure 4. Modèle de Bean et Metzner (1985).

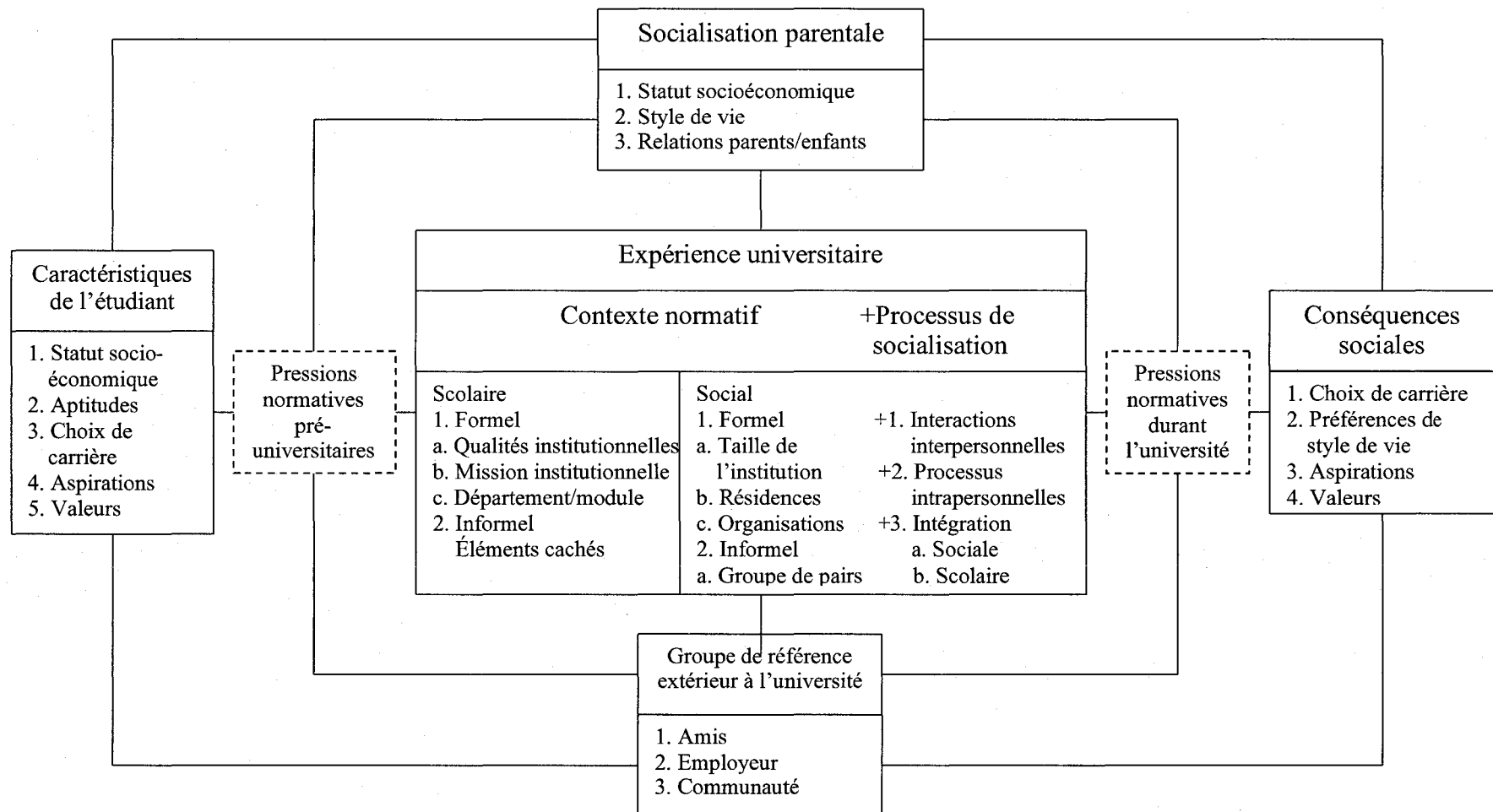


Figure 5. Modèle de Weidman (1989).

En résumé, ces cadres théoriques permettent l'identification de nombreux éléments pouvant influencer les décisions des étudiants quant à leurs choix de poursuivre, d'interrompre ou d'abandonner leurs études. Ils permettent ainsi l'identification de facteurs pouvant avoir un impact sur la réussite des études et la création de stratégies et de programmes visant cet objectif. Ces cadres théoriques ont tous comme base le point de vue de l'étudiant et l'impact de différents éléments sur ce dernier. Au cœur de ces modèles se trouve l'impact de l'institution sur les choix des étudiants. Ceci permet de croire que les stratégies avancées par ces dernières puissent avoir des impacts. Pourtant, il demeure que des éléments propres à l'étudiant sont également nombreux et qu'une institution ne peut que difficilement les influencer.

1.4 FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE

Par delà les modèles présentés plus haut, il est possible d'identifier des facteurs bien spécifiques qui sont reliés à la réussite des études supérieures, lesquels peuvent faire la différence quant au choix de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer. Les effets des facteurs qui sont ici décrits ont été mis en lumière dans des études menées par des chercheurs qui ont mis à l'épreuve les concepts des principaux modèles théoriques décrits antérieurement ou bien qui ont effectué des études descriptives menées directement dans des universités. Ces dernières sont souvent conduites par les chercheurs de l'institution ciblée et elles ont pour but de fournir des descriptions des

populations étudiantes afin de comprendre le phénomène des abandons dans leur propre institution universitaire.

Encore une fois, nombre d'études portant sur les facteurs concourant à l'abandon des études supérieures proviennent des chercheurs américains et contribuent à influencer et à inspirer la recherche canadienne et québécoise. Toutefois, les systèmes d'éducation diffèrent d'un pays à l'autre. Donc, avant d'entreprendre la description des principaux facteurs ayant un impact sur la continuité des études, il est important de spécifier ces différences afin d'en mesurer leurs portées eu égard à une éventuelle transférabilité à la réalité du Québec. Les institutions américaines possèdent beaucoup plus d'établissements avec des résidences pour les étudiants et les frais de scolarité varient beaucoup aux États-Unis en comparaison avec le Canada et le Québec. La composition raciale est différente. Le Canada compte beaucoup moins d'institutions privées que les États-Unis. Les étudiants canadiens et québécois ont plus tendance que les étudiants américains à s'inscrire dans l'université de leur région. Ces quelques différences méritent d'être prises en considération lorsqu'il s'agit d'appliquer certains résultats de la recherche américaine au contexte canadien et québécois. Mais, malgré ces distinctions, les modèles théoriques américains fournissent un cadre suffisamment général pour qu'il soit transférable à la situation québécoise, comme le souligne Chenard (1988, p. 19) : « Évidemment, le contexte universitaire américain est différent de celui du Québec. Toutefois, cela n'invalide en rien les bases théoriques développées par des auteurs tels Tinto, Pascarella et Bean ». L'auteur souligne également que la situation observée aux

États-Unis est comparable quant aux taux de départ institutionnels et que les travaux de Pascarella et de Bean, lesquels précisent le modèle original de Tinto, permettent que le modèle soit mieux adapté à l'analyse des départs dans les institutions québécoises. Dans le même sens, Grayson et Grayson (2003) tirent les conclusions suivantes des quelques études effectuées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants aux études supérieures qui ont utilisé le modèle de Tinto (1975, 1987, 1993) :

Les concepts du modèle de l'intégration de Tinto peuvent être utilisés de manière avantageuse aux fins de sensibilisation dans les recherches menées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants, aussi bien dans les établissements résidentiels que dans ceux fréquentés par une clientèle externe, et autant dans les universités que dans les collèges. (p. 31)

Dans les paragraphes qui suivent, les résultats de différentes études, dont deux particulièrement pertinentes au contexte québécois, sont décrits afin de préciser les principaux facteurs en cause dans la réussite des études supérieures. Étant donné l'importance de ces deux études dans le contexte québécois, celles-ci sont décrites de façons plus détaillées avant de commencer la description des facteurs associés à la réussite dans laquelle sont incluses d'autres études sur le sujet.

La première des deux études québécoises provient du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). Elle propose un nouveau cadre conceptuel pour comprendre, orienter et guider le développement et les réflexions concernant la réussite en enseignement supérieur, ceci à l'occasion d'un avis présenté au MÉLS (Picard, 2000). Cette vaste étude est le résultat des travaux de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaire qui a été mandatée par le CSÉ pour sa réalisation. L'ouvrage s'appuie sur

un ensemble de travaux menés au Québec et à l'étranger intéressant les facteurs étant susceptibles d'être associés à l'abandon des études, et sur des consultations réalisées dans les milieux universitaires québécois à l'effet d'approfondir et de nuancer leurs résultats. Cette étude est dépeinte ici avec plus d'attention étant donné que l'UQAC y a eu recours en tant qu'ouvrage de base pour la création du programme OR en réponse au contrat de performance signé avec le MÉLS. La seconde étude est l'enquête sur les indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE) menée par l'équipe du Bureau de la direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'UQ (Pageau & Bujold, 2000). Cette dernière est ici d'une grande pertinence, car elle permet l'identification des caractéristiques de la réussite des étudiants fréquentant les établissements universitaires du réseau de l'UQ dont fait justement partie l'UQAC. Le Projet ICOPE a vu le jour à l'automne 1993 et il se poursuit encore aujourd'hui. Il s'agit d'une collecte de données réalisée auprès des étudiants fréquentant des établissements universitaires du réseau de l'UQ dont le but est de connaître les caractéristiques des étudiants. Les résultats de l'étude proviennent de 12 000 étudiants qui ont répondu à un questionnaire couvrant une bonne partie des caractéristiques des étudiants à travers huit dimensions : les caractéristiques scolaires, les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, l'état de préparation, les intentions, les motivations et l'intérêt pour le programme, les liens avec le marché du travail et les connaissances à propos du programme d'études. Les données des questionnaires ont été jumelées à celles des cheminements des étudiants de la base de données de l'UQ afin de permettre des

mesures d'association et de régression logistique dans le but de déterminer l'existence de relation entre les variables, l'abandon et la diplomation des étudiants.

Afin de passer en revue les principaux facteurs ayant un impact sur l'abandon et la diplomation des étudiants en accord avec les recherches, ceux-ci ont été regroupés selon diverses conditions à l'intérieur de quatre perspectives suggérées par le CSÉ soit : les conditions macrosociales, microsociales, psychopédagogiques et psychologiques. Pour chacune des perspectives, les conclusions d'études québécoises, canadiennes et étrangères sont citées. Enfin, des résultats d'études ne pouvant s'insérer dans l'une des quatre perspectives font l'objet d'une description particulière à la fin de cette section.

1.4.1 Perspective macrosociale

Sont considérés dans la perspective macrosociale, les paramètres politiques, sociaux, culturels et économiques qui ont eu, et qui ont encore, de l'influence sur les conditions de réussite des étudiants dans les études supérieures, tel que discuté ultérieurement. Rappelons toutefois que la démocratisation de l'enseignement à l'égard des études supérieures au milieu des années 1960, la conjoncture économique et les perspectives d'emploi sont des éléments qui découlent de ces facteurs macrosociaux ayant un impact sur la diplomation. Aux États-Unis par exemple, une étude conduite sur la participation des femmes afro-américaines entre 1920 et 1950 en tant qu'employées des services publics par Bertaux et Anderson (2001), citée par Cloutier (2005), souligne

que les politiques d'actions positives visant l'embauche de femmes afro-américaines dans les services publics dans les années 1930 ont stimulé celles-ci à poursuivre leurs études. Au Québec, l'enquête sur les conditions de vie des étudiants (CODEVIE) réalisée à l'automne 1994 (étude réalisée à la suite de 2398 entrevues téléphoniques effectuées auprès d'étudiants fréquentant les universités québécoises, sauf Bishop's), révèle que, chez les étudiants en sciences pures, en sciences de la santé et en sciences appliquées, la motivation dans leurs études découle de la confiance qu'a l'étudiant en la valeur d'échange de ce type de diplôme en regard avec ses possibilités d'obtenir une bonne position professionnelle et sociale (Sales, 1997). Les travaux du Conseil de l'Europe (organisme regroupant 44 États européens et qui s'appuie sur sa Commission de la recherche et d'enseignement supérieur, dont l'une des activités vise l'accès à l'enseignement supérieur), indiquent que le motif d'abandon cité par plus d'un décrocheur sur deux est la faible perspective d'emploi associée au diplôme et la trop longue durée des études (Moortgat, 1996).

1.4.2 Perspective microsociale

Au plan des conditions microsociales, l'origine sociale, le sexe, l'âge et la situation financière sont reconnues comme étant des composantes modulant la poursuite des études et l'accès au diplôme. Les lignes qui suivent décrivent chacune de ces variables.

1.4.2.1 Origine sociale

L'origine sociale de la personne influence la poursuite des études puisque cette condition agit sur la socialisation et les aspirations personnelles de l'individu d'où se profile son projet de vie professionnelle et, corollairement, exerce une influence sur sa persévérance dans les études (Picard, 2000). En Europe, une recherche menée auprès d'étudiants de première année à l'Université catholique de Louvain (Boudon, 1973) démontre que la majorité des étudiants ayant abandonné leurs études étaient d'origine modeste (44,6 %). Au Québec, l'enquête réalisée auprès des étudiants de l'UQAC (Privé & Thériault, 1995) révèle que la majorité de ceux qui abandonnent leurs études sont issus de famille dont le père détient une scolarité de niveau primaire (28,9 %) ou de niveau secondaire (32,2 %). Par contre, l'enquête ICOPE (Pageau & Bujold, 2000) n'a relevée qu'un faible effet de l'origine socioéconomique sur l'accès au diplôme, mais montre que cette variable a une influence sur le choix de programme des étudiants à l'entrée à l'université. En effet, l'étude indique que 62,2 % des étudiants d'origine socioéconomique élevée s'inscrivent dans des baccalauréats contre 44,1 % d'origine socioéconomique faible. Cette même enquête révèle que le niveau de scolarité des parents a une certaine influence sur la persévérance dans les études et sur la diplomation des étudiants. Effectivement, les résultats indiquent que le taux de diplomation est moins élevé chez les étudiants à temps complet dont les parents ne dépassent pas le niveau primaire (67 %), que chez ceux dont les parents ont atteint au moins le niveau secondaire (76 %).

1.4.2.2 Sexe

Le sexe de l'étudiant peut influencer l'accès au diplôme. Concernant la condition de la femme aux études, l'enquête CODEVIE (Sales, 1997) indique que celle-ci, plus que les hommes, a à composer avec des contraintes qui réduisent le temps investi dans les études. Dans le même sens, Moortgat (1996) souligne que l'abandon des études des femmes en République fédérale d'Allemagne serait attribuable aux responsabilités familiales et à l'éducation des enfants. De même, Fahmy (1992) précise que la conciliation travail-famille peut entraîner de l'inconfort et des tensions lorsqu'arrive de façon simultanée durant les études, la question de la carrière et de la fondation d'une famille. Ces résultats pourraient laisser entrevoir un taux d'abandon plus élevé chez les femmes; mais au contraire, l'enquête ICOPE révèle des différences entre les pourcentages de diplomation selon le sexe en faveur des femmes et ce, peu importe le régime d'études. D'après ses résultats, le taux de diplomation des femmes se situe à 79 % comparativement à 36 % chez les hommes. Pour expliquer ce phénomène, une hypothèse propose que les femmes détiennent au départ plus de caractéristiques favorables à la réussite que les hommes. Mais, pour les hommes, lorsque l'étape de l'accès à l'université est franchie et qu'ils détiennent des caractéristiques favorables égales aux femmes du point de vue de la réussite, ils obtiennent leur diplôme de façon équivalente (Pageau & Bujold, 2000). Les caractéristiques favorables à la réussite déterminées par l'enquête ICOPE sont détaillées un peu plus loin dans cette partie de l'ouvrage.

1.4.2.3 Âge

L'âge représente également un facteur pouvant influencer la poursuite des études. L'enquête ICOPE révèle que le taux le plus élevé de diplomation est observé chez les étudiants de 21 ans et moins (80 %). Selon l'enquête, l'âge auquel l'étudiant entreprend ses études à temps complet a un effet sur ses chances de réussite. Effectivement, les résultats démontrent que plus la personne entreprend jeune ses études universitaires de baccalauréat, plus elle a des chances de les terminer par l'obtention du diplôme.

1.4.2.4 Continuité et intensité des études

Deux autres facteurs microsociaux, identifiés dans l'étude de Picard (2000) et par d'autres chercheurs, sont la continuité et l'intensité des études. Ces éléments sont identifiés comme ayant un impact important sur la réussite étant donné le grand nombre d'auteurs les mentionnant comme facteurs de poursuite des études universitaires dont Moortgat (1996), Pageau et Bujold (2000) et Sales (1997). Sont considérés comme des composantes de la continuité et de l'intensité, le régime d'études, la réussite des cours au premier trimestre et certaines conditions de vie influençant ces variables. Premièrement, le régime d'études à temps complet ou à temps partiel qui caractérise l'étudiant se révèle une caractéristique ayant une incidence sur les chances de d'obtenir un diplôme. Selon l'enquête ICOPE, le fait d'étudier à temps complet favorise la réussite des études, et ce, pour tous les secteurs disciplinaires. Deuxièmement, l'étude

mentionne l'existence d'une relation positive très forte entre le fait d'avoir réussi tous les cours du premier trimestre et l'accès au diplôme. La dernière composante modulant la continuité et l'intensité des études est définie par ce que les chercheurs de l'enquête ICOPE nomment les conditions de vie. Concernant ces dernières, rappelons que l'enquête ICOPE mentionne d'importantes différences entre les étudiants selon le régime d'études adopté quant à l'accès au diplôme, mais révèle aussi d'importantes différences dans les conditions de vie selon ce choix. Ainsi, les étudiants à temps complet sont beaucoup moins nombreux à avoir des enfants et plus nombreux à demeurer chez leurs parents ou avec des colocataires que ceux à temps partiel. Les étudiants à temps complet voyagent à l'université à pied en plus grand nombre, prennent moins de temps pour s'y rendre et qualifient plus souvent leur situation financière de défavorable durant leurs études. Les étudiants au régime à temps complet doivent cependant composer davantage avec des emplois précaires, ont plus recours aux prêts et bourses du gouvernement et au soutien financier de leurs parents. Chez les étudiants au régime d'études à temps complet, le fait d'avoir un enfant, même si cela arrive moins souvent que chez les étudiants à temps partiel, influence défavorablement leurs taux de diplomation (60 % avec un enfant et 70 % sans enfant). Par contre, chez l'étudiant à temps partiel, le fait d'avoir un enfant n'influence pas les taux de diplomation. Les étudiants du régime à temps complet qui habitent chez leurs parents ou avec des colocataires ont les taux de diplomation les plus élevés (78 %). Chez les étudiants à temps complet, moins le temps est long pour se rendre à l'université et plus le taux de diplomation est élevé (78 %). Toutefois, chez les étudiants à temps partiel, plus le temps

pour se rendre à l'université est long, plus le taux de diplomation est élevé sauf pour ceux qui prennent quinze minutes ou moins pour s'y rendre. En ce qui concerne la situation financière, une étude, citée par Grayson et Grayson (2003), s'est concentrée sur la relation entre cette variable et la diminution des effectifs étudiants (Gilbert & Auger, 1988). À la suite des sondages auprès des étudiants entrant à l'Université Guelph, les auteurs ont décelé qu'un manque d'argent mène à l'interruption des études, mais pas nécessairement à l'abandon définitif ni aux changements d'institution. Les données d'ICOPE laissent paraître qu'il est plus difficile pour les étudiants à temps complet d'obtenir leur diplôme lorsque leur situation financière est jugée comme étant précaire. Chez les étudiants à temps partiel, les proportions sont inversées. En outre, trois études citées par Moortgat (1996) effectuées en France, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni confirment l'importance de la situation financière dans la persévérance dans les études. Aux États-Unis, les difficultés financières constitueraient une barrière pour l'accès aux études supérieures (Picard, 2000). L'enquête de Privé et Thériault (1995) auprès d'étudiants de l'UQAC indique que la situation financière est la cause la plus souvent évoquée comme motifs d'abandon des études (24,3 %). De plus, l'étude de Crespo et Houle (1995) mentionne, après avoir interrogé les étudiants de l'Université de Montréal, que 75,2 % de ceux-ci considèrent les difficultés financières comme étant peu ou pas du tout importantes dans le choix de poursuivre ou d'abandonner leurs études.

1.4.3 Perspective psychopédagogique

Sont inclus, dans la perspective psychopédagogique, des facteurs propres à l'université et à l'historique scolaire de l'étudiant tels que les ressources universitaires, l'intégration à l'université, le programme d'études, la relation entre le professeur et l'étudiant et l'étudiant lui-même. Les paragraphes qui suivent décrivent ces facteurs qui, d'ailleurs, font partie de ceux qui ont été retenus comme cible lors de la création du programme OR de l'UQAC.

1.4.3.1 Ressources universitaires

Concernant les ressources universitaires, Moortgat (1996), dans une recension des écrits européens sur ce thème, rapporte que plusieurs font remarquer une insuffisance de ressources dans les institutions universitaires. Des constats tels que des salles de travail et des bibliothèques inadéquates, des ratios professeur/étudiants désavantageux et des compressions budgétaires qui affectent l'encadrement sont mis en preuves et incriminés en tant que causes d'abandon des études. Une étude, examinant entre autres l'effet de la taille du groupe sur la probabilité de persévérer chez des étudiants de première année, démontre que la variable la plus significative est la moyenne des notes obtenues par l'étudiant au premier trimestre et que la taille du groupe la plus favorable serait entre 80 et 87 étudiants (Montmarquette, Mahseredjian, & Houde, 2001).

1.4.3.2 Intégration à l'université

L'intégration à l'université est un facteur considéré par l'ensemble des travaux comme ayant un impact majeur sur la réussite. Le CSÉ le mentionne à titre d'élément pouvant faire réellement une différence dans le choix de l'étudiant d'abandonner ses études ou de les poursuivre (Picard, 2000). Coulon (1997), dans une étude d'approche qualitative réalisée auprès d'étudiants de l'Université de Paris VIII entre 1984 et 1996, explique que les étudiants doivent réaliser des ruptures et des adaptations qui permettent la persévérance aux études. Chenard (1988), se basant sur les théories de Tinto (1975, 1987, 1993), explique que les étudiants font des compromis entre leurs intentions initiales et la formation reçue. La façon dont ils réussissent à combler cet écart aurait un impact sur leur persévérance et sur la rétention dans leurs études. Tel que mentionné antérieurement, pour Spady (1971), l'entrée à l'université est un événement presque nécessairement problématique qui nécessite une adaptation. Au Québec, une enquête, menée auprès d'étudiants ayant abandonné leurs études, dévoile qu'il leur a été assez ou très difficile de s'adapter aux études (48,2 %) et aussi de s'adapter au point de vue social (37,9 %) (Crespo & Houle, 1995).

1.4.3.3 Programme d'études

Les divers éléments concernant le programme d'études dans lequel chemine l'étudiant peuvent de la même façon avoir un impact sur le choix d'abandonner ou de

poursuivre les études. Ces éléments, tels que le contenu du programme, les méthodes d'enseignement, les types d'évaluation et l'encadrement offert sont identifiés par le CSE en tant que facteurs ayant une incidence sur la réussite des études (Picard, 2000). L'étude de Crespo et Houle (1995) révèle que 51,1 % des étudiants qui ont abandonné leurs études trouvent la pédagogie inadéquate, que 37,9 % considèrent que leur abandon est causé par les difficultés propres aux programmes et que 32,6 % ont arrêté leurs études à cause de la trop lourde charge de travail. Dans l'enquête ICOPE, la connaissance du programme (ce dont le programme est constitué en nombre de cours obligatoires, optionnels et cours d'enrichissements) dans lequel l'étudiant est inscrit et les possibilités d'emploi qui en découlent influencent légèrement à la hausse le taux de diplomation.

1.4.3.4 Relation entre le professeur et l'étudiant

La relation entre les professeurs et les étudiants peut avoir un impact sur le choix des étudiants de persévérer ou non. En Europe, l'étude de Moortgat (1996) souligne que 75 % des étudiants qui ont abandonné se plaignent du manque de relation avec le corps professoral.

1.4.3.5 Éléments propres à l'étudiant

La formation préalable, la précision du choix scolaire et le régime d'études en tant qu'éléments propres à l'étudiant sont identifiés comme des facteurs ayant une influence sur la réussite. Au point de vue de la formation préalable de l'étudiant, l'enquête ICOPE indique que ceux qui arrivent à l'université avec un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation préuniversitaire obtiennent leurs diplômes universitaires dans une plus grande proportion que ceux qui arrivent avec une formation de niveau secondaire ou avec un DEC technique. En Europe, une étude appuie les résultats d'ICOPE quant au fait que d'avoir terminé une formation professionnelle avant l'entrée à l'université influence négativement la persévérance (Moortgat, 1996).

Une recherche canadienne, menée au Collège Atkinson auprès d'étudiants adultes à temps partiel, et utilisant la méthode de l'analyse de régression logistique, révèle que les étudiants qui quittent l'université n'ont jamais eu au départ l'intention d'obtenir leur diplôme, qu'ils suivent moins de cours et qu'ils sont passablement certains de ne pas revenir l'année suivante comparativement à ceux qui se sont réinscrits (Grayson, 1997). L'auteur conclut qu'un taux faible de maintien des effectifs étudiants est davantage relié aux choix de l'étudiant plutôt qu'à l'établissement. La précision du choix de l'étudiant relativement à son intention d'obtenir ou non le diplôme du programme dans lequel il est inscrit influence réellement son obtention selon l'enquête ICOPE. Les résultats révèlent que d'avoir l'intention d'obtenir le diplôme du

programme au début des études augmente la probabilité de l'obtenir. Mais cette étude révèle aussi l'existence d'autres facteurs propres à l'étudiant qui modulent ce facteur de l'intention d'obtenir le diplôme. Il s'agit du choix de l'établissement d'enseignement considéré en tant que définitif ou non par l'étudiant, de ses intentions de poursuivre sans interruption ses études et de ses intentions de suivre ses cours le jour. Effectivement, le taux le plus élevé de diplomation est enregistré chez les étudiants qui répondent aux quatre caractéristiques suivantes : l'intention est d'obtenir le diplôme du programme, leurs choix d'établissement sont définitifs, ils ont l'intention de poursuivre leur cheminement dans le programme sans interruption et ont l'intention de suivre tous leurs cours de jour. L'intention d'interruption ou non des études apparaît dans l'enquête ICOPE comme un facteur important à considérer dans les caractéristiques de l'étudiant. Effectivement, les résultats de l'enquête indiquent que les étudiants ayant interrompu leurs études obtiennent un taux de diplomation plus bas que ceux ne les ayant jamais interrompus. Enfin, le choix du régime d'études de l'étudiant, tel que mentionné antérieurement, influence les taux de diplomation et de persévérance. L'enquête ICOPE indique que les étudiants cheminant dans leur programme sous le régime d'études à temps complet obtiennent leur diplôme à 75 %, comparativement à 41 % pour ceux dont le régime d'études est à temps partiel.

1.4.4 Perspective psychologique

La dernière perspective concerne les conditions psychologiques affectant la poursuite des études. Deux dimensions sont régulièrement citées par les auteurs. Il s'agit de l'engagement et de la motivation de l'étudiant relativement à ses études. Ces facteurs font aussi partie de ceux retenus par le programme OR de l'UQAC.

1.4.4.1 Engagement

L'engagement de l'étudiant envers ses études constitue un élément très important vis-à-vis la poursuite des études selon plusieurs recherches et enquêtes. Tinto (1975, 1987, 1993) souligne que l'engagement se concrétise par les efforts investis par l'étudiant dans ses études pour sa réalisation. Selon l'auteur, des intentions clairement définies et affirmées sont directement reliées à la persévérance dans les études. Un groupe de chercheurs ont mené une étude auprès d'étudiants de l'Université York qui ne s'étaient pas réinscrits pour la seconde année à l'université et ceux-ci conclurent que l'engagement scolaire et l'effort ont un impact important dans la poursuite des études (Darroch, Northrup, & Ondrack, 1987). Dans l'enquête ICOPE, la notion d'engagement dans les études découle premièrement des intentions de l'étudiant, tel que discuté dans la perspective psychopédagogique, et, deuxièmement, de son niveau d'aspiration face à ses études. Selon l'enquête, des intentions clairement exprimées se rapportant à l'intention d'obtenir le diplôme, au choix de l'université, à l'intention de poursuivre sans

interruption et aux autres éléments nommés plus haut, ont en effet un impact majeur sur l'engagement de l'étudiant et sur les efforts impartis pour arriver au but. Cette même enquête a évalué si les niveaux d'aspiration des étudiants, considérant le niveau de diplôme désiré (baccalauréat, maîtrise, doctorat), avaient une influence sur l'accès au diplôme. Les résultats révèlent que des aspirations élevées, en ce qui concerne l'objectif du niveau de diplôme, ne favorisent pas davantage l'accès à celui-ci, mais que pour ceux dont les aspirations ne sont pas bien définies, le taux de diplomation est légèrement plus bas (70 %) comparativement à ceux dont leurs aspirations sont bien définies (75 %).

1.4.4.2 Motivation

Le manque de motivation face aux études constitue selon Chenard (1988) l'une des raisons majeures, la plus souvent évoquée par les étudiants, comme justification de leur abandon. Tinto (1975, 1987, 1993) ajoute que la motivation au début des études est certes un facteur important, mais ne peut tout expliquer puisque celle-ci peut augmenter ou s'étioler durant le cheminement et, ainsi, moduler la persévérance. Selon l'enquête ICOPE, les motivations qui poussent l'étudiant à entreprendre des études universitaires sont principalement reliées à l'acquisition des connaissances, à l'obtention d'un diplôme, à l'emploi, à l'enrichissement de la culture personnelle et à l'amélioration des conditions de vie. Parmi ces dernières, seuls l'accès à une profession et l'obtention d'un diplôme apparaissent avoir un impact avec le taux de diplomation.

1.4.5 Autres éléments

Par delà les différents facteurs identifiés dans les quatre perspectives précédentes, l'enquête ICOPE en identifie d'autres qui sont susceptibles d'avoir un impact sur les chances d'un étudiant de décrocher un diplôme.

En plus de permettre de mieux connaître la population étudiante fréquentant les universités du réseau de l'UQ, l'enquête ICOPE révèle donc un certain nombre de caractéristiques ayant potentiellement un impact sur l'accès au diplôme des étudiants québécois. Rappelons que, dans cette enquête, c'est la mise en relation des caractéristiques des étudiants avec les données sur le cheminement qui a permis de dresser une liste de caractéristiques ayant un impact sur leur accès au diplôme. Selon l'analyse, ce sont les étudiants qui possèdent les caractéristiques particulières suivantes qui obtiennent en plus grand nombre leur diplôme :

- Étudier à temps complet.
- Réussir tous ses cours au premier trimestre.
- Être une femme.
- Être âgé de 21 ans et moins.
- Ne pas avoir d'enfant.
- Considérer sa situation financière comme étant au moins satisfaisante.
- Détenir un DEC de la formation préuniversitaire.

- Avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années.
- Juger que son état pour entreprendre un programme de baccalauréat est excellent ou très bon.
- Ne jamais avoir abandonné les études.
- Vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit.
- Considérer son choix d'établissement comme définitif.
- Prévoir poursuivre ses études selon un cheminement continu.
- Avoir l'intention de suivre ses cours de jour.
- Déclarer avoir un très grand intérêt pour son programme d'études.
- Ne pas manifester d'intérêt pour un autre programme d'études.
- Valoriser davantage les études que le travail ou les loisirs.
- Occuper un emploi rémunéré moins de quinze heures par semaine.
- Avoir une bonne connaissance du programme dans lequel on est inscrit.

Les auteurs expliquent que très peu d'étudiants cumulent l'ensemble des caractéristiques (2 %), mais que lorsque cette condition est présente (sauf pour la caractéristique du sexe), la proportion d'obtentions du diplôme est de 96 % chez les femmes et de 100 % chez les hommes. Ils soulignent que 8 des 19 caractéristiques associées à un taux plus élevé de diplomation sont également des caractéristiques que l'on retrouve chez les étudiants dits *traditionnels*. Un étudiant traditionnel est un jeune étudiant, qui s'inscrit à une formation universitaire de baccalauréat à temps complet,

immédiatement après avoir terminé ses études collégiales dans un programme préuniversitaire, qui cheminera sans interruption, suivra ses cours le jour, n'occupera pas d'emploi rémunéré et a l'intention d'obtenir son diplôme. Toutefois, le pourcentage d'étudiants qui répond au type traditionnel de l'étudiant ne représente que 21 % de la masse qui fréquente les institutions dans les baccalauréats du réseau de l'UQ. Il est intéressant quand même de constater que le taux de diplomation de ce groupe est de 88 % sans écart significatif eu égard au sexe.

Enfin, les auteurs, en utilisant une technique de la régression logistique, ont établi la liste des variables qui expliquent le mieux les différences entre les étudiants qui ont obtenu leur diplôme et ceux qui ne l'ont pas obtenu. Ils concluent que ce sont les intentions face au diplôme et la réussite de tous les cours au premier trimestre qui sont les plus décisives lorsque le régime d'études n'est pas pris en considération dans les analyses. Pour les étudiants du régime d'études à temps complet, la réussite de tous les cours au premier trimestre ressort nettement des autres caractéristiques. Pour ceux à temps partiel, ce sont les intentions (obtenir le diplôme et cheminer sans interruption) ainsi qu'une bonne connaissance du programme qui se détachent comme étant les variables les plus essentielles pour la diplomation.

En conclusion, ce tableau des principaux facteurs pouvant avoir un impact sur la rétention, l'accès au diplôme et la réussite met en lumière l'existence d'une multitude d'éléments et le fait que l'interaction entre ces dernières influences l'importance de

l'impact. La tâche est imposante, car les causes apparaissent multifactorielles. Cette revue permet également de démontrer clairement que la réussite des études inclut l'ensemble des composantes d'une institution autant du point de vue logistique, matérielle qu'humaine. Malgré cette complexité, ce tour d'horizon permet de penser que certaines actions peuvent avoir réellement un impact. La conscientisation et la responsabilisation autant de la part de l'étudiant que de l'institution face à ses engagements sont peut-être une piste intéressante : vouloir réussir et en avoir l'intention en tant que responsabilité partagée.

1.5 DÉVELOPPEMENT DES STRATÉGIES VISANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Encore une fois, c'est aux États-Unis que les stratégies visant une meilleure rétention et la réussite des études supérieures se sont rapidement développées comparativement au Canada et au Québec. Pour leurs développements, les chercheurs se sont inspirés des résultats des études menées sur la problématique. Plusieurs de ces stratégies se sont ainsi orientées autour de trois axes particuliers : l'accueil, le métier d'étudiant et la première année universitaire. Les études portant sur l'efficacité des stratégies déployées visant la rétention des étudiants font presque l'unanimité sur le fait que ce n'est pas la responsabilité que de l'institution ou de l'étudiant, mais plutôt de l'interaction des deux parties. Comme mentionné précédemment et souligné par Day, Murphy et Marriott (1987), les causes de l'abandon à l'université sont complexes et multidimensionnelles, et requièrent des actions multiples. Pour qu'un programme visant

la réussite des études soit efficace, celui-ci doit donc tenir compte de plusieurs facteurs déjà identifiés dans les recherches (Chenard, 2005; Gilbert et al., 1998; Grayson & Grayson, 2003; Noel, Levitz, Saluri, et al., 1986; Picard, 2000; Tinto, 1993). Nous abordons ici ces principales stratégies déjà déployées par les universités et suggérées par des auteurs sous différents angles, pour terminer avec la situation québécoise.

1.5.1 Caractéristiques essentielles au développement de programmes orientés vers la réussite

Parmi les éléments garants du succès d'un programme orienté vers la rétention dans les universités, huit caractéristiques apparaissent, selon Noel et al. (1986), comme étant particulièrement importantes. Ces caractéristiques servent d'appuis au développement des stratégies dont l'objectif est la poursuite des études. Les huit caractéristiques sont les suivantes :

1. Le programme doit être systémique, c'est-à-dire qu'il doit tenir compte de l'étudiant dans son ensemble en tant qu'individu : de sa vie sociale, de sa vie scolaire, de sa santé mentale et physique.
2. Le programme doit être global, en ce sens qu'il doit tenir compte de toutes les activités institutionnelles.
3. Le programme doit mettre à contribution tous les paliers institutionnels : rectorat, vice-rectorats, bureaux des doyens, départements, modules, services, etc.
4. Le programme doit être structuré et continu. Ses interventions doivent être basées sur la meilleure connaissance possible des étudiants et de leurs besoins. Il

doit être suffisamment structuré pour permettre son évaluation, son suivi et son ajustement régulier conformément à l'évolution de la population. Enfin, le programme doit être récurrent.

5. Le programme doit être sous la responsabilité d'une équipe d'experts permanente et en provenance de plusieurs niveaux de l'institution.
6. Le programme doit faire partie intégrante de la structure institutionnelle au même titre que les autres services offerts.
7. Le programme et ses résultats d'évaluation doivent influencer les décisions institutionnelles en conséquence et être orientés vers l'objectif.
8. Le programme doit reposer sur un leadership fort qui doit être supporté par la haute direction de l'institution. Pour être efficace, le programme doit faire partie des priorités institutionnelles et doit être reconnu comme étant un élément majeur de la mission universitaire par tout le personnel.

L'importance de l'implication de l'ensemble de l'institution et la mise en place de politiques claires en guise d'assise pour le développement de stratégie efficace visant la réussite sont corroborées par Braxton et McClendon (2001-2002), et Braxton et Mundy (2001-2002). Ces derniers concluent, à la suite d'une analyse de comptes rendus de recherches examinant les mesures ayant empiriquement permis d'améliorer la rétention des étudiants, que la réussite doit être l'entreprise de l'établissement en entier et que les interventions ne doivent pas s'appuyer que sur des politiques ponctuelles dans

un ou deux services de façon particulière, mais plutôt être envisagées de façon systémique.

1.5.2 Pédagogie et services aux étudiants

Un autre élément essentiel au succès des stratégies employées est la qualité des autres aspects des services offerts aux étudiants par l'institution en communauté de vues avec un programme structuré d'aide à la réussite. Un de ces aspects est l'activité pédagogique, c'est-à-dire ce qui se passe à l'intérieur de la salle de classe. Selon Chenard (2005), « c'est au travers de l'activité pédagogique que le collège ou l'université sera en mesure de répondre aux objectifs des étudiants et d'influencer véritablement leurs engagements, leurs motivations et leurs aspirations » (p. 75). Ainsi, l'auteur soutient que les institutions affichant les taux d'accès aux diplômes les plus élevés sont celles qui : (1) offrent des stratégies pédagogiques favorisant la maîtrise des concepts et de la méthode; (2) offrent de l'enseignement individualisé dans un ratio acceptable; (3) offrent des activités orientées vers l'acquisition de compétences de base (lecture, écriture, mathématique, informatique, langue seconde); (4) visent l'apprentissage orienté vers la compréhension plutôt que la reproduction; (5) valorisent le progrès et le renforcent; (6) possèdent des outils pour identifier tôt les étudiants en difficultés et leur proposent de l'aide; (7) mettent l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme; (8) favorisent des activités pédagogiques orientées vers la résolution de problèmes.

L'importance ainsi accordée à l'activité pédagogique comme élément de stratégie gagnante donne lieu à l'extrapolation que si l'étudiant est réellement une priorité pour l'institution, l'acte d'enseigner devient forcément prioritaire. De ce postulat découle que le professeur doit avoir la possibilité de bénéficier de soutien dans son activité pédagogique et qu'il s'agit aussi d'élaborer des stratégies dans ce sens. De la même façon, l'importance du choix des méthodes d'enseignement est soutenue par Braxton et McClendon (2001-2002) qui préconisent l'application de mesures comme des ateliers et des séminaires destinés aux enseignants sur les techniques d'apprentissage coopératif et actif. Ils suggèrent en outre que les systèmes de récompenses à l'intention des professeurs (rémunération, promotion, permanence) tiennent compte des efforts déployés par ceux-ci en fonction de la rétention et de la réussite.

D'autres ingrédients dans le contexte de la qualité des services offerts aux étudiants par l'institution entourant l'efficacité des stratégies et d'un programme visant la réussite sont aussi soulevés par Grayson et Grayson (2003). En voici la liste :

- Élaborer des méthodes efficaces de communication des règlements et des services offerts aux étudiants et au personnel.
- Mettre sur pied un système d'aide financière disponible à tous les étudiants qui en ont besoin.
- Créer des activités favorisant l'interaction sociale des étudiants avec leurs pairs.
- Attribuer des places dans les résidences aux étudiants de première année et s'assurer qu'un esprit de communauté et d'interactions sociales s'y développe.

- Organiser des ateliers sur la gestion du stress, la planification des études et de la carrière.
- Promouvoir l'histoire et la culture des différents groupes raciaux et ethniques présents sur le campus.

1.5.3 Moment stratégique : intervenir à point nommé

Compte tenu du constat que la majorité des départs surviennent au cours de la première année d'études et même aussitôt qu'après le premier trimestre, un important développement de stratégies s'est créé autour de cette période considérée comme particulièrement à risque. Le plus important courant structuré correspondant à cette catégorie d'intervention est la *First Year Experience* développée principalement par le *National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition* de l'Université de Caroline du Sud. Comme le précise Chenard (2005), « l'approche *First Year Experience* constitue un peu le [sur mesure] des stratégies » (p. 79). Il s'agit d'un cours crédité dont le contenu a pour objet les habiletés d'études, les habiletés de vie et les relations de l'étudiant avec l'université à travers différents thèmes. Les principaux sujets abordés sont : la gestion du temps, les habiletés de lecture, les techniques de prise de notes, la préparation aux examens, la communication interpersonnelle, la santé, la gestion personnelle d'un budget, la capacité d'identifier les ressources de l'établissement et d'y avoir recours. Ce cours, reconnu sous le vocable de l'Université 101, est fortement orienté vers le développement de l'engagement de l'étudiant, ce qui

correspond à une partie de modèle théorique de Tinto. La décision de reconnaître cette activité en la créditant dans le programme de l'étudiant correspond en quelque sorte à la réponse de l'institution quant à ses engagements d'assurer sa réussite. De cette manière, l'objectif de la responsabilité partagée entre l'étudiant et l'institution serait atteint. Plusieurs universités canadiennes et québécoises appliquent les stratégies suggérées par l'Université 101, quelques fois en totalité, ou du moins elles s'en inspirent fortement (Gilbert et al., 1998; Grayson & Grayson, 2003; Picard, 2000).

1.5.4 Stratégies américaines

Aux États-Unis, il existe depuis une vingtaine d'année une firme de consultants développée par deux chercheurs institutionnels américains dont l'expertise porte sur le recrutement, mais principalement sur la persévérance en enseignement supérieur. Il s'agit de la firme Noel et Levitz accessible sur le Web à l'adresse suivante : www.noellevitz.com. Depuis peu, l'entreprise tente d'introduire ses services au Canada avec l'ouverture d'une succursale en Ontario. Elle offre des services de consultation, de formation, d'aide à la planification, d'aide pour la réalisation d'enquêtes et préconise l'utilisation d'outils d'évaluation comme le *Student Satisfaction Inventory* (SSI) et le *College Student Inventory* (CSI). Étant donné l'importance des contributions de Noel et Levitz après vingt ans de travaux sur le thème de la rétention, les paragraphes qui suivent se consacrent à la description de leur philosophie de la rétention qu'ils appellent le *What really Works*.

Pour Noel et Levitz, le succès d'une institution est inséparable de la réussite de ses étudiants. Selon leur expertise, il existe chez les étudiants une prédisposition à l'abandon se répartissant conformément à une courbe normale. Ainsi, à une des extrémités se trouve un groupe d'étudiants qui abandonneront et à l'autre bout un groupe qui persévéra quoi que fasse l'institution. Au centre, se retrouve la très grande majorité des étudiants pour laquelle les actions institutionnelles peuvent avoir un impact dans un sens ou dans l'autre. En second lieu, les auteurs soulèvent le concept des différents niveaux d'attention accordé aux étudiants en conséquence de leurs rendements scolaires. Ils partent du constat qu'à l'une des extrémités se trouvent les étudiants éprouvant d'importantes difficultés scolaires, à l'autre les plus performants et au centre les étudiants moyens. Les deux catégories extrêmes reçoivent, selon Noel et Levitz, le plus d'attention de la part des professeurs et de l'institution puisqu'ils sont facilement repérables. Ils bénéficient plus facilement de programmes d'aide ou de programmes de bourses ou de récompenses et y sont orientés plus rapidement. Seulement, 90 % des étudiants ne se retrouvent pas dans l'une de ces deux catégories selon l'expertise des auteurs. Ces étudiants sont, en outre, les plus difficiles à identifier. De plus, l'énergie déployée par les institutions est souvent majoritairement consacrée aux minorités. Ce phénomène aurait une incidence néfaste sur le sentiment d'appartenance des étudiants ne se situant pas aux extrémités, puisque ceux-ci risquent de se sentir laissés à eux-mêmes, et ainsi influencer leur décision de poursuivre ou non leurs études.

Quatre composantes précisées par Noel et Levitz seraient garantes du *What really Works* à propos de la persévérance et de la réussite des études :

1. La satisfaction : les niveaux de satisfaction des étudiants fréquentant le campus eu égard à l'enseignement, à l'encadrement et aux services offerts par l'université ainsi que le niveau d'importance qu'ils accordent à chacun ces éléments, ont avantage à être connus et considérés par les dirigeants de l'institution. La connaissance institutionnelle de la satisfaction des étudiants permet d'adopter des stratégies plus efficaces visant la réussite. Noel et Levitz suggèrent l'utilisation du questionnaire SSI qui permet de mesurer à la fois le niveau de satisfaction des étudiants face à ces éléments et l'importance qu'ils leur accordent. Ainsi, les résultats au SSI permettent à l'institution de mieux identifier les éléments et secteurs dans lesquels celle-ci devrait engager ses énergies pour l'amélioration la satisfaction des étudiants. Selon les auteurs, plus le niveau de satisfaction de l'étudiant est élevé face à son institution, plus il persévéra dans ses études.
2. La culture des services : le développement, dans l'institution, d'une culture des services augmente chez l'étudiant le sentiment qu'il est important pour elle. Pour ce faire, les auteurs proposent le développement d'une approche basée sur des attitudes spécifiques visant l'écoute et la disponibilité de la part de tout le personnel en contact avec les étudiants. Selon eux, les premiers contacts qu'a l'étudiant avec des membres du personnel de l'institution engendrent une

impression positive ou négative qui peut être généralisée à d'autres services ou à l'université entière. Ainsi, le premier contact téléphonique, la première lettre, la première visite dans un service (bibliothèque, informatique, registraire, etc.) et le premier cours peuvent avoir des impacts déterminants sur la décision de rester ou de partir de l'institution. Ils suggèrent de responsabiliser tout le personnel quant à l'importance de son rôle vis-à-vis l'engagement de l'étudiant dans ses études et d'encourager des professeurs talentueux du point de vue pédagogique à enseigner les premiers cours d'un programme.

3. L'action rapide : l'intervention précoce est au cœur des actions qui ont un impact positif sur la rétention puisque, pour Noel et Levitz, la décision de quitter se prend dans les six semaines suivant le début du premier trimestre d'études. Ceci exige évidemment d'agir avant que les situations néfastes ne surviennent. Pour prévenir, l'institution doit avoir préalablement identifié les situations néfastes et les étudiants vulnérables. Les auteurs suggèrent l'utilisation du questionnaire CSI qui permet l'identification des domaines où l'étudiant risque d'éprouver des difficultés. Cette approche est très personnalisée et nécessite un suivi rigoureux.
4. Le sentiment d'appartenance : susciter par des moyens concrets un sentiment d'appartenance de façon à ce que l'étudiant se sente enraciné dans son institution est essentiel. Pour Noel et Levitz, le degré du sentiment d'appartenance ressenti par l'étudiant a un impact sur sa décision de persévérer ou non. La vulnérabilité à l'abandon décroît à mesure que des liens satisfaisants se tissent. L'augmentation du sentiment d'appartenance est tributaire du niveau

d'engagement qui dépend à la fois de l'étudiant et de l'institution. L'institution doit trouver des moyens pour favoriser l'engagement de l'étudiant dans son institution à différents points de vue (social, scolaire).

Un autre auteur s'est inspiré du modèle de Tinto (1975, 1987, 1993) pour la création des principaux concepts essentiels d'un programme efficace de rétention. Il s'agit de Seidman (2005) et de sa formule de la rétention, la *Seidman retention formula* du nom de son créateur. La formule est la suivante : $RET = E_{ID} + (E + I + C)_{IV}$. Dans cette équation de la rétention, RET = rétention, E_{ID} = identification précoce, E = précoce, I = intensif, C = continue et IV = intervention. L'auteur préconise l'intervention précoce auprès des étudiants avec des mesures d'intervention rapide, intensive et de manière continue.

1.5.5 Situation québécoise concernant les stratégies de réussite

Au Québec, beaucoup d'efforts sont déployés par les universités depuis une quinzaine d'années en termes de mesures visant la rétention et l'accès au diplôme des étudiants en enseignement supérieur (Bégin & Ringuette, 2005). Une illustration concrète de l'importance des actions développées est le répertoire d'activités du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) disponible à l'adresse suivante : www.uquebec.ca/capres. Au sein de ce site Web, un répertoire impressionnant recense les interventions visant la réussite qui sont

prises de l'avant par les institutions universitaires et collégiales du Québec. Cet inventaire, continuellement mis à jour et alimenté directement par les institutions, est la démonstration non équivoque que la préoccupation est bien présente et importante. Le CAPRES divise en douze catégories les interventions déployées par les institutions : préaccueil, accueil, immersion, intégration des apprentissages, formation pratique, encadrement, tutorat-mentorat, dépistage et intervention, retour aux études, fonctionnement organisationnel, analyse-évaluation-recherche, services d'aide. Comme il est beaucoup trop laborieux de dresser le portrait de toutes les activités offertes par les institutions, le lecteur est invité à consulter le site Web mentionné ci-haut pour une description détaillée.

Toujours en regard de la situation québécoise en termes d'actions et de mesures visant la rétention, l'accès au diplôme et la réussite des études, il apparaît nettement que celles-ci sont variées, nombreuses et présentes depuis plusieurs années. Un autre inventaire, celui-là réalisé en 1998 auprès des universités du réseau de l'UQ, fait mention de plus de 500 mesures. Toutefois, comme le soulignent Bégin et Ringuette (2005), elles apparaissent souvent morcelées et peu d'institutions semblent avoir une approche globale et intégrée. Au regard de la littérature québécoise accessible sur les actions visant la réussite, et en comparant les inventaires, il semble que les universités québécoises soient actuellement dans une période d'ajustement et d'organisation qui prend forme tranquillement. Il est net que la volonté de trouver et de définir des moyens ne manque pas, comme le souligne Piédalue (2005), mais souvent il est impossible

d'établir clairement l'impact réel des mesures. Un constat veut que malgré beaucoup d'efforts consentis, les résultats tardent à arriver. Les pourcentages d'abandon demeurent encore aujourd'hui élevés et peu d'améliorations sont observées sur les pourcentages de diplomation (La Hayes, 2002). Chenard et Doray (2005) soulèvent aussi cette contradiction :

Les recensions réalisées soulignent l'existence d'une multitude d'interventions de différentes natures. Mais, et on débusque ici un paradoxe de nos actions antérieures, malgré la pléthore d'actions de soutien et d'aide aux étudiants visant la persévérance, force est de constater qu'il y a peu de résultats tangibles, c'est-à-dire une progression significative de l'accès aux diplômes. (p. 269)

Un dernier élément remarqué et souligné par plusieurs concernant la réalité québécoise est le peu d'études visant l'évaluation des mesures d'aide à la réussite des études mises en place par les institutions (Chenard & Doray, 2005; Grayson & Grayson, 2003; Piédalue, 2005). Janosz et Deniger (2001) soulignent eux aussi que le nombre d'études évaluatives rigoureuses sur le plan méthodologique concernant les programmes de prévention de l'abandon scolaire est inférieur à ce que l'on serait en droit de s'attendre étant donné l'importance sociale du problème. Il devient donc difficile d'identifier ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas.

1.6 PROGRAMME D'AIDE À LA RÉUSSITE DES ÉTUDES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI : L'OPÉRATION RÉUSSITE

La présente section est entièrement consacrée à la description détaillée du programme *Opération réussite* (OR) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et

de ce qui l'entoure. Les informations incluses dans les paragraphes qui suivent proviennent de la consultation de différents documents mis à la disposition de l'auteure de cette thèse par l'UQAC. Cette démarche permet de situer le développement du programme OR dans sa perspective historique et de définir les référentiels quant au moment où débute l'évaluation du programme qui est l'objectif principal de cet ouvrage.

1.6.1 Université du Québec à Chicoutimi

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) fait partie du réseau des universités du Québec et dessert les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de Charlevoix et de la Côte-Nord. À titre d'institution d'enseignement supérieur, elle œuvre aux trois cycles d'études et est active en recherche–création. À l'automne 2003, l'UQAC comptait 6608 étudiants, dans 169 programmes, sur le campus principal et dans ses quatre centres d'études localisés dans les cégeps d'Alma, Saint-Félicien, Sept-îles et une école de La Malbaie. On dénombre 239 professeurs et 368 chargés de cours et superviseurs de stages. Dans une société de recherche et d'innovations, l'UQAC se veut un instrument de développement pour la région (Université du Québec à Chicoutimi, 2006). L'organigramme de l'institution est présenté à l'Appendice A (Université du Québec à Chicoutimi, 2003).

L'UQAC compte sept départements sous la direction du décanat de la gestion académique. Dans les départements, logent treize modules, deux programmes d'études,

cinq unités d'enseignement, seize programmes de maîtrise, neuf programmes de doctorat et plusieurs diplômes et programmes courts. Les modules et les programmes d'études sont sous la responsabilité du décanat des études de premier cycle, tandis que les unités d'enseignement ainsi que les programmes d'études avancées, diplômes et programmes courts, sont sous l'autorité du décanat des études de cycles supérieurs. Dans chacun des modules se groupent différents types de programmes d'études de premier cycle, sous la responsabilité d'un directeur. Les deux programmes d'études, également des programmes de premier cycle universitaire, sont gérés par des responsables de programme. Les unités d'enseignement sont composées des programmes de premier cycle et de cycles supérieurs pour une discipline spécifique dont la gestion est assumée par un responsable d'unité d'enseignement. Les programmes d'études de cycles supérieurs sont sous la responsabilité d'un directeur attitré.

L'institution offre donc divers genres de programmes tels que des baccalauréats, des certificats, des majeures et des mineures au premier cycle, de même que des programmes de maîtrise et de doctorat aux cycles supérieurs, et ce, dans le cadre de différentes disciplines. Une liste complète de tous les programmes offerts par l'UQAC est disponible sur le site Web suivant : <http://uqac.ca/>.

1.6.2 Historique

Cette section résume les différents événements qui ont mené à la concrétisation du programme OR, tel qu'il est évalué dans cette thèse. Nous situons plus particulièrement quelques balises importantes : création du groupe d'action sur la rétention des étudiants (GARDÉ) en 1994, officialisation du GARDÉ en 1996, création d'un comité *réussite des études* en 2001 à la suite du contrat de performance du MÉLS, création officielle du comité *Opération réussite* (COR) en mai 2002 et programme *Opération réussite* (OR) disponible aux étudiants à partir du trimestre d'automne 2002.

Dans le document universitaire *Schéma directeur 1995-2000*, l'enrichissement de la vie étudiante est l'une des quatre orientations privilégiées à l'UQAC. À ce chapitre, la nécessité d'identifier des moyens pour améliorer les taux de rétention et de diplomation des étudiants y est précisée. En 1994, un groupe de recherche a été formé pour analyser cette problématique. Ce groupe, formé du directeur des services aux étudiants et de quelques personnes préoccupées par la question des abandons, procède à une enquête sur l'interruption des études ayant comme objectif principal de tracer un portrait des motifs d'abandon de la population étudiante (Privé & Thériault, 1995). En corollaire, un groupe d'action sur la rétention et la diplomation des étudiants (GARDÉ) s'est constitué et propose à l'institution un cadre d'intervention et un plan d'action.

Au terme de sa première année de fonctionnement, le groupe dépose un document faisant état des principales actions posées et d'un nouveau plan d'action pour l'année 1996-1997. En somme, le travail du comité a consisté à informer et à sensibiliser le milieu universitaire sur la nécessité de mieux encadrer les étudiants, particulièrement durant la première année, afin d'améliorer les taux de rétention et d'accès au diplôme. Selon le document consulté (Groupe d'action sur la rétention et la diplomation des étudiants [GARDÉ], 1996-1999), le projet de plan d'action soumis a reçu un accueil variable selon les secteurs. La première recommandation du comité est à l'effet d'officialiser le groupe, de définir son mandat ainsi que sa composition et de le mettre sous la responsabilité du décanat des études de premier cycle (DÉPC). Ainsi, le 24 septembre 1996, lors de sa 261^e réunion ordinaire, le comité exécutif de l'UQAC (CEX) résolut d'officialiser la création du GARDÉ (Université du Québec à Chicoutimi, 1996) avec le mandat suivant :

- Analyser la problématique de la rétention en fonction des diverses populations.
- Identifier des mécanismes et des actions susceptibles d'augmenter le taux de rétention.
- Identifier les besoins d'information sur le cheminement des effectifs étudiants.
- Identifier les besoins de support pour améliorer l'encadrement.
- Coordonner les activités d'encadrement, d'en évaluer l'efficacité et d'apporter les correctifs ou améliorations, lorsque nécessaires.
- Examiner également tout autre aspect connexe relatif à ce dossier.

Le GARDÉ est composé de neuf membres : le doyen des études de premier cycle, le directeur du service aux étudiants, un représentant des étudiants, quatre professeurs, le coordonnateur de la gestion modulaire et le coordonnateur du recrutement.

Les actions retenues par le GARDÉ pour l'année 1996-1997 visent en particulier les étudiants de première année (activités de préaccueil, activité d'intégration, tutorat et parrainage). Le GARDÉ mentionne également qu'il examinera la question des mesures de réussite pour les étudiants des autres années et qu'il amorcera une analyse plus détaillée de la problématique des abandons de la population étudiante à temps partiel et adulte. Le groupe souligne l'importance d'établir une relation individu-programme grâce à des contrats pédagogiques, d'encourager la multiplication et l'introduction de moyens d'information sur le cheminement des effectifs des programmes, de réviser les outils de promotion des programmes et des cours, et d'améliorer le contact entre l'individu et l'établissement.

Le GARDÉ s'est réuni à onze reprises durant l'année 1996-1997. Le rapport annuel, déposé au CEX, révèle une amélioration des activités d'accueil et d'intégration modulaire. Le document fait état de la réalisation d'un plan d'encadrement modulaire. Ce plan consistait à demander à chaque module d'organiser une journée de réflexion sur la problématique de l'encadrement dont l'objectif était de définir une structure d'encadrement et des actions concrètes. Neuf modules sur seize ont répondu à cette

demande. Une activité de relance auprès des étudiants non réinscrits ne s'est réalisée que très partiellement, car les directeurs ne disposaient pas de listes d'étudiants suffisamment fiables selon les documents consultés. L'opération de préaccueil s'est réalisée soit complètement, partiellement ou ne s'est pas réalisée, selon les modules. L'élaboration d'une page Web dédiée à l'encadrement a été amorcée. Le GARDE envisage alors les actions suivantes pour l'année 1997-1998 :

- Établir le suivi des activités d'encadrement, généraliser et améliorer les plans d'encadrement modulaire.
- Développer la page Web relative à l'encadrement.
- Élaborer une politique d'encadrement institutionnelle (définitions, principes, objectifs, valorisation, etc.).
- Préparer un modèle de base d'encadrement comportant un tronc commun d'activités obligatoires assorti d'un calendrier et d'un procédurier.
- Identifier et développer des outils pour détecter les populations à risque.
- Analyser la faisabilité d'implanter un service de support psychologique et social impliquant le module d'intervention sociale et de psychologie ainsi que le service aux étudiants.

Les membres font les recommandations suivantes au CEX au terme de leur première année en tant qu'organisme institutionnel :

- Intégrer dans le comité au moins un directeur de module, un directeur de département et un autre membre étudiant.

- Réserver un pourcentage des budgets de correcteur-dépanneur pour les cours de la première année.
- Modifier les politiques d'évaluation et de promotion des professeurs afin que soit pris en compte l'encadrement des étudiants.
- Nommer lors de la première réunion des conseils de module, un professeur responsable de l'encadrement.
- Donner la responsabilité au GARDÉ de gérer le budget spécial d'encadrement et de projets pédagogiques.

Le rapport 1998-1999, déposé au CEX, concernant l'encadrement des étudiants et le support dans les études du bureau du DÉPC est identique à celui de l'année précédente eu égard aux actions envisagées et aux recommandations émises par le GARDÉ. La consultation des documents du GARDÉ ne permet pas de retracer l'information concernant l'octroi d'un budget consacré spécifiquement à ses actions ni d'en connaître la hauteur. Par la suite, les actions du GARDÉ semblent s'être interrompues.

Un an plus tard, dans la foulée des contrats de performance du MÉLS, l'UQAC décide de poursuivre les travaux amorcés par le GARDÉ en créant un comité nommé *réussite des études* (Caron, 2001). Ce comité est constitué du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (VRER), du doyen de la gestion académique, du doyen des études de premier cycle, du doyen des études de cycles supérieurs, du registraire, du

directeur du service aux étudiants et de l'adjoint du VRER. Dans son contrat conclu avec le MÉLS, l'UQAC s'engage à hausser de 16 points son pourcentage de diplomation global au baccalauréat pour atteindre 80 % à la fin de l'année 2009-2010 avec des taux intermédiaires de 72 % en 2003-2004 et de 76 % en 2005-2006 (Université du Québec à Chicoutimi, 2001a). Afin de réaliser ses engagements envers le MÉLS, l'institution entend maintenir les mesures déjà en place et soutenir le développement de nouvelles stratégies et ressources d'intervention. Les objectifs poursuivis s'énumèrent ainsi :

- S'assurer que les nouveaux étudiants réussissent leur première année d'études et, particulièrement, leur premier trimestre.
- Augmenter graduellement le taux de persévérance de tous les étudiants qui est, actuellement et globalement, de 70 % après une première année d'études.
- Favoriser l'amélioration des mesures d'encadrement et développer de nouveaux moyens de rétention et de réussite des études, particulièrement au premier trimestre.
- Développer et offrir aux enseignants, particulièrement à ceux qui interviennent en première année, un support ou une formation appropriée en psychopédagogie et en didactique.

À dessein d'atteindre ses objectifs, le comité réalise des rencontres sectorielles permettant de faire le point sur les mesures déjà existantes, d'identifier de nouveaux moyens et d'autoriser l'élaboration de plans d'action. Les plans doivent faire état de la situation actuelle, de l'identification des stratégies de persévérance, du détail des modes

d'application et des moyens de suivi opérationnel. Il est également entendu de dresser un bilan annuel, d'en évaluer les résultats et de procéder aux ajustements requis afin de réaliser l'objectif poursuivi.

Ipsa facto, une vaste consultation des modules et des unités d'enseignement est effectuée en 2000 par le VRER dans le but de poser des diagnostics par secteurs disciplinaires. À la suite de ces entretiens, les directeurs de programme sont encouragés à déposer des projets visant la persévérance dans les études pour l'année 2001-2002. L'UQAC prétend améliorer la persévérance et l'accès au diplôme de ses étudiants en injectant une somme de 100 000 \$ qui est distribuée pour soutenir les plans d'action des directeurs de programme de premier cycle. Ainsi, 17 programmes de premier cycle réalisent des activités visant la réussite des études de leurs étudiants durant l'année 2001-2002. De cette enveloppe, une somme de 25 000 \$ est dédiée exclusivement aux études de cycles supérieurs. Selon les documents consultés, aucune action ne fut entreprise au niveau des cycles d'études supérieures et l'enveloppe budgétaire resta intacte.

Durant le trimestre d'hiver 2002, le VRER opte pour l'ajout d'une mesure supplémentaire à dessein d'assurer la démarche déjà entreprise. Dans un avis à la communauté universitaire, le VRER s'exprime ainsi (Bourque, 2002a) :

Afin de mieux appuyer cette opération, le bureau du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche s'est associé les services de Madame Carole Dion, actuelle directrice du module de psychologie, à titre de responsable pédagogique de ladite opération. En raison de l'expérience acquise dans son

propre module, Mme Dion apportera une aide précieuse sur le plan de l'organisation de la démarche, principalement sous les angles de la coordination des projets persévérance, de l'animation des secteurs impliqués dans la démarche et de la transmission des informations pertinentes à la promotion de la réussite universitaire. (p. 1)

Conséquemment, le dossier de la réussite des études est transmis à la nouvelle responsable par une lettre officielle stipulant les engagements suivants (Bourque, 2002b) :

- responsabilité de l'animation de l'opération persévérance;
- responsabilité de la coordination des actions stratégiques associées aux programmes (initiation, suivi et évaluation);
- responsabilité de la transmission des informations pertinentes à la réussite universitaire.

Le VRER mentionne également une disponibilité *secrétariale* à définir dans le courant des mois qui viennent, ainsi qu'un budget associé à des dépenses techniques.

En mai 2002, la responsable constitue un premier groupe de travail associant deux personnes ayant travaillé de près au sein de l'ancien comité et touchées par la réussite des études (le coordonnateur de l'information universitaire et un représentant du bureau du DÉPC). Ensemble, ils déterminent la constitution du futur comité, s'assurent de l'assentiment des personnes sélectionnées, le nomment comité *Opération réussite*

(COR) et préparent des documents pour la première réunion officielle qui aura lieu le 8 mai 2002.

Durant la première réunion, les membres élaborent les objectifs et un plan d'action. Ils décident d'une répartition des tâches et créent un comité exécutif (CE) composé des trois personnes ayant préparé la première réunion du COR.

1.6.3 Composition et fonctionnement du comité *Opération réussite*

Le COR est composé de quatorze membres et se dit représentatif de l'ensemble des secteurs de l'université : le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, la responsable du comité, l'adjoint du vice-recteur, un représentant du bureau des études de premier cycle et du bureau des études de cycles supérieurs, trois professeurs, un représentant des étudiants, un chargé de cours, le directeur du service aux étudiants, le coordonnateur du recrutement, le directeur de la bibliothèque et le registraire. La composition du COR est illustrée à la Figure 6.

Le COR est sous l'autorité du VRER de l'UQAC auquel il fait rapport de ses activités. L'animation du comité est sous la charge de la responsable qui prépare, convoque et anime les réunions et en assure le suivi. Un secrétaire est nommé au début de chaque rencontre. Des comptes rendus des réunions sont rédigés et conservés par la responsable.

Il n'y a pas de durée liée au mandat des membres du COR. Ceux-ci sont remplacés en fonction du poste laissé vacant dans l'intention de maintenir la représentativité de l'institution au sein du comité. Les réunions sont convoquées en s'assurant à l'avance de la présence de la majorité des membres et ont lieu à l'UQAC. Le comité se réunit entre 3 et 5 fois par année. Les décisions du comité sont exprimées sous forme de propositions adoptées à l'unanimité.

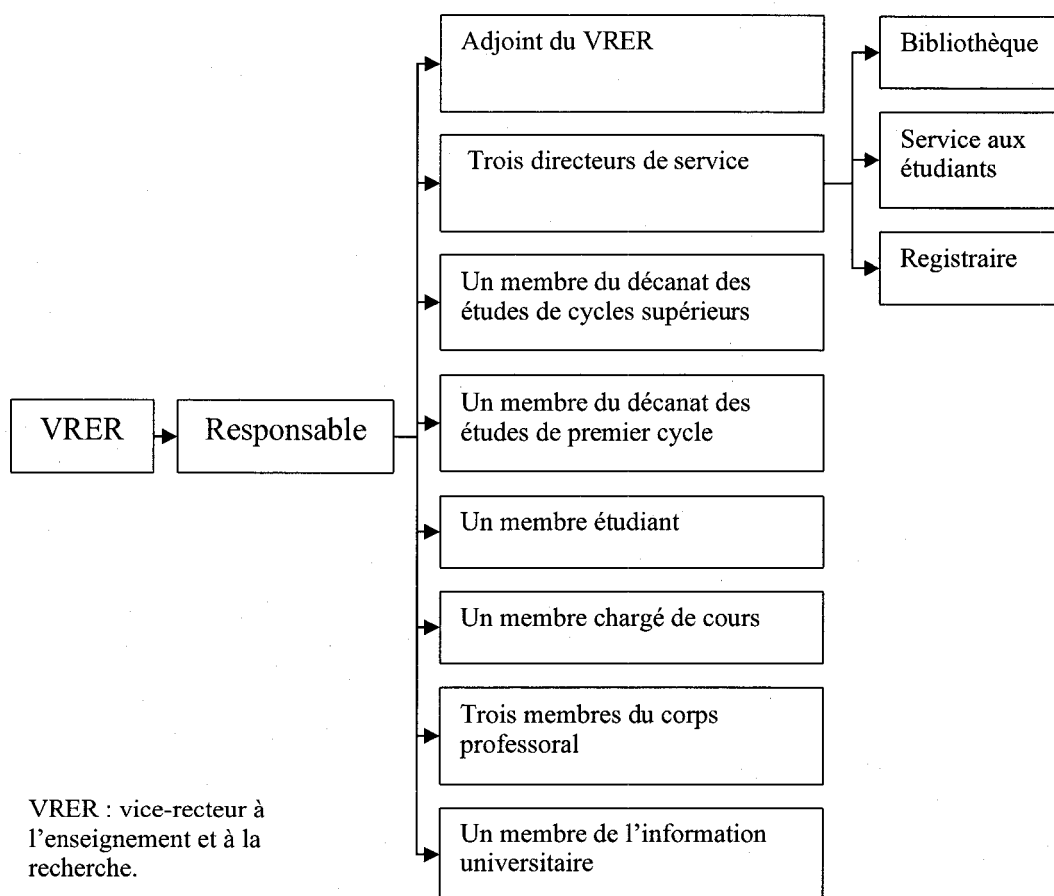


Figure 6. Composition du comité *Opération réussite*.

1.6.4 Objectifs

Le COR a pour mandat le développement et l'opérationnalisation d'un programme institutionnel dont l'objectif ultime est la réussite scolaire des étudiants. Dans le but d'atteindre leurs cibles, les membres définissent les cinq objectifs spécifiques suivants (Comité opération réussite : Politiques, objectifs, procédure et critères, 2002) :

1. Augmenter graduellement le taux d'accès au diplôme.
2. Augmenter graduellement le taux de persévérance aux études.
3. Soutenir et améliorer les mesures d'encadrement existantes.
4. Soutenir et développer des nouveaux moyens visant la réussite scolaire.
5. Développer et soutenir le personnel enseignant dans ses actions visant la réussite des étudiants.

1.6.5 Plan d'action

Le COR s'est appuyé sur les travaux du GARDÉ et sur quatre sources en particulier pour identifier des facteurs pouvant influencer positivement ou négativement la persévérance dans les études et l'accès au diplôme. Selon la documentation consultée, ces sources sont les suivantes : Matusky (2001), Palkiewitz (1997), Picard (2000), ainsi que l'information disponible sur le site Web de l'UQ à l'adresse : <http://www.uquebec.ca/reussite>. À noter que l'ensemble de ces facteurs contribue ainsi

à préciser une certaine théorisation du problème de l'abandon universitaire. À partir de cette théorie du problème, les membres du COR retiennent ensuite des facteurs de réussite sur lesquels l'institution peut vraiment agir et intervenir dans le cadre d'un programme structuré comme l'OR. Dans ce qui est dès lors une théorisation du programme, le COR identifie ainsi des facteurs de la perspective psychopédagogique et psychologique tels que ceux décrits dans la partie des principaux facteurs associés à réussite de ce chapitre. Les facteurs de réussite retenus par le COR sont développés plus amplement dans la prochaine partie concernant la position du problème. Les documents consultés permettent ainsi d'établir une liste de facteurs qui ont été retenus par le COR et pour lesquels des stratégies d'intervention pouvaient être mises de l'avant et, de cette façon, avoir un impact sur leurs objectifs (Comité opération réussite : Facteurs de réussite, 2002; Comité opération réussite : Moyens d'actions, 2002; Comité opération réussite : Références, 2002). Voici la liste des facteurs de réussite que le COR a retenus y associant leurs définitions telles que celles inscrites dans les documents mis à la disposition de l'évaluatrice :

- L'intégration à l'université : les étudiants qui ont abandonné ont révélé avoir eu de la difficulté à s'adapter à la vie universitaire.
- Le programme d'études : la pédagogie inadéquate, la difficulté de la matière, la trop lourde tâche scolaire et le contenu des cours peuvent avoir un impact.
- La relation entre le professeur et l'étudiant : le manque de contact avec l'enseignant et le faible soutien moral prodigué par le professeur peuvent avoir un impact.

- L'étudiant lui-même : la formation préalable, la précision du choix scolaire et le choix du régime d'études peuvent avoir un impact.
- L'engagement.
- La motivation.

Le COR souligne également l'existence de moments stratégiques tels que la première année d'études.

Par la suite, le COR dresse une liste d'interventions qui pourraient avoir un impact sur ces différents facteurs. Selon les documents consultés, les interventions sont regroupées dans les quatre catégories suivantes :

1. Les interventions ayant un impact sur le facteur du programme d'études : cours de mise à niveau, encadrement spécifique dans un cours en particulier, cours à haut taux d'échec et d'abandon, tutorat, dépistage, aide personnalisée, etc.
2. Les interventions ayant un impact sur le facteur de l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance : parrainage, tutorat, événements spéciaux, concours de nature parascolaire, etc.
3. Les interventions visant la connaissance, la valorisation du programme et des professions : parrainage par les diplômés, visites des milieux professionnels, conférenciers, rencontres avec des représentants des ordres professionnels, etc.
4. Les interventions ayant pour but l'identification de problématiques particulières dans un programme : enquête sur les appréhensions, sur les besoins, sur les

raisons des abandons permettant la réalisation de projets axés sur les besoins spécifiques des étudiants.

Les facteurs de réussite et les types d'intervention étant identifiés, le COR se penche ensuite sur le développement des moyens pour opérationnaliser le programme institutionnel d'aide à la réussite connue sous le nom de *l'Opération réussite*. Le COR choisit de poursuivre l'approche par appel de proposition de projet par programme, utilisés durant l'année 2000-2001. En outre, le comité décide de mettre à la disposition de chaque directeur une trousse de travail. Celle-ci recèle les éléments suivants : un document incluant les objectifs, procédure et critères d'acceptation des projets, une fiche de références à des ouvrages traitant de la réussite, trois articles sur la problématique, un document de synthèse concernant les facteurs de réussite, un lexique des principaux termes propres au domaine, une fiche des périodes stratégiques en fonction des types d'interventions, une liste des activités mises de l'avant dans le cadre des projets de l'année 2001-2002, un calendrier annuel des actions et des formulaires de proposition et de rapport de projet (Appendice B). Une fois les trousse de travail complétées, le COR dépêche le CE auprès de chaque directeur de programme pour lui expliquer l'OR et le contenu de la trousse qui lui est distribuée individuellement.

Le COR met sur pied une procédure, un calendrier d'opération et des documents pour la gestion, le fonctionnement et le suivi du programme OR. Le COR élabore des mécaniques d'appel des projets, des critères d'acceptation, des règles d'attribution des budgets, une procédure pour le suivi de l'opération, une procédure à l'égard des rapports

annuels des projets et de l'évaluation du programme. Le COR fait le choix d'offrir la possibilité de participer au programme OR à tous les directeurs de programmes de premier cycle et à tous les directeurs de programmes d'études de cycles supérieurs de l'institution. Il opte pour que la participation aux activités de l'OR soit volontaire, que les règles et procédures soient les plus simples possible et que la créativité et la diversité des projets soient encouragées. Il est toutefois entendu, du moins pour le COR, que ces activités, toutes créatives et diverses qu'elles soient, doivent contribuer aux objectifs énoncés plus haut et s'inscrire dans la logique d'intervention du programme OR. Ceci est plus amplement discuté dans la partie sur la position du problème du présent chapitre.

Le processus et les étapes, sur une base annuelle, sont les suivants (Comité opération réussite : Politiques, objectifs, procédure et critères, 2002) :

1. En avril de chaque année, le comité OR procède à l'appel des propositions des projets pour l'année universitaire qui suit.
2. Une trousse de travail est alors distribuée à chaque directeur de module, responsable de programme ou d'unité d'enseignement lui permettant de définir et de créer son projet.
3. À la fin du délai de réception, et avant le début du trimestre d'automne, le COR se réunit pour évaluer, sélectionner et proposer au VRER l'attribution des fonds pour la réalisation des projets.

4. Une fois le projet réalisé, le promoteur du projet fera rapport de ses activités au COR.
5. Malgré l'opération intensive se déroulant d'avril à août de chaque année, il est possible de faire parvenir au comité des projets pour étude durant toute l'année, sous réserve des disponibilités budgétaires.

Le comité met à la disposition des directeurs une liste de six critères d'acceptation des projets qui est utilisée par le COR pour ses délibérations. Ces critères sont tirés du document concernant les politiques, objectifs et procédures du COR (2002).

En voici la liste :

1. retombées escomptées sur l'augmentation du taux de rétention et d'obtention du diplôme dans le secteur visé par le projet;
2. cohérence entre le projet présenté en fonction de l'une ou l'autre des catégories d'intervention pouvant avoir un impact sur les facteurs de réussite identifiés sur la fiche des facteurs de réussite incluse dans la trousse de travail remise aux directeurs;
3. dans le cadre de nouveaux projets, aspect novateur des moyens d'encadrement et de rétention proposé par le projet;
4. possibilité de reconduction du projet pour d'autres années;
5. adéquation entre les sommes demandées et le projet proposé;
6. faisabilité du projet.

Il est à noter que les deux premiers critères correspondent à la logique d'intervention établie dans la théorie du programme OR présentée à la Figure 10 du présent chapitre.

1.6.6 Travail du comité et gestion des sommes allouées

Une fois l'appel des projets effectué, les directeurs disposent d'environ un mois pour faire parvenir à la responsable du COR leurs propositions de projet sur le formulaire approprié. Celui-ci s'occupe d'en faire la compilation et les transmet aux membres environ deux semaines avant la tenue de la réunion. Lors de sa réunion, le comité étudie chaque proposition en fonction des critères d'acceptation présentés plus haut et conclut d'un montant à allouer aux projets retenus. Une fois la réunion terminée, l'adjoint du VRER s'occupe d'aviser le service des finances de l'institution qui procède à l'ouverture d'un compte au nom du programme et y dépose les fonds. La responsable du COR envoie une lettre personnalisée à tous les directeurs ayant soumis une proposition de projet lui exposant les résultats des résolutions du comité le concernant. Cette lettre précise, en outre, les démarches pour la gérance du budget, l'embauche des personnes ressources, les finalités de l'opération et la nécessité du rapport d'activité. Un exemple de lettre réponse envoyée aux promoteurs de projet est disponible à l'Appendice C. Des exemplaires conformes de ces lettres sont acheminés au VRER, au DEPC et au DECSR de l'UQAC.

1.6.7 Budget de l'*Opération réussite*

L'enveloppe accordée pour l'opérationnalisation de l'OR est annuelle et non récurrente. Elle est consentie chaque année par le conseil d'administration de l'UQAC à la suite du dépôt du plan budgétaire annuel par le vice-recteur aux finances. Depuis le début de l'OR, 125 000 \$ furent impartis par année au programme. Ainsi, depuis 2002 jusqu'à 2005, l'UQAC a investi la somme totale de 500 000 \$ dans ce programme particulier de réussite pour ses étudiants. Comme l'enveloppe provient du budget de fonctionnement, les sommes non dépensées sont périmées après le 31 mai de chaque année. Le budget de l'OR est ventilé par le COR lors de sa première réunion annuelle. Des montants sont réservés pour les projets en provenance des programmes de premier cycle, pour les programmes d'études supérieures, pour des activités de représentation et de diffusion, pour l'évaluation du programme et un montant est dévolu pour des imprévus. Environ 90 % du budget est consenti au soutien financier des projets de réussite en provenance des différents cycles (78 % pour le premier cycle et 23 % pour les études de cycles supérieurs).

L'administration des sommes allouées aux projets par le COR est sous la responsabilité de chaque directeur qui reçoit un numéro de compte. Il peut ainsi avoir accès au site Web SIGA (système de gestion administrative) de l'UQAC et être au fait des transactions effectuées durant l'année. Lorsque le directeur embauche une personne ressource pour agir dans son projet, il libelle un contrat d'engagement et l'envoie à la

responsable du COR pour approbation et signature. La responsable fait ensuite parvenir le contrat au service des finances de l'UQAC pour son traitement. La responsable conserve un exemplaire de tous les contrats et les dépose dans le dossier du programme correspondant. Aucun budget ne peut être dépassé sans l'autorisation du COR. À la fin de chaque année, un rapport de l'état financier de l'OR est préparé par la responsable, déposé au COR et acheminé au VRER.

1.6.8 Soutien en ressources humaines et matérielles

Le COR a bénéficié des services d'une secrétaire, mais de façon intermittente et durant la première année seulement. Depuis lors, cette tâche est entièrement assumée par la responsable de l'OR. Les dépenses pour les photocopies sont assumées par le bureau du VRER. Depuis l'automne 2005, l'OR partage un local à l'UQAC avec deux autres entités : le projet de recherche sur le profil de succès personnel des études *PROSPERE* (Bujold, 2005) et le comité de la pédagogie universitaire (CPU). Le local est meublé et équipé d'un ordinateur et d'une imprimante. Le coût du matériel de bureau est assumé par le COR. Des représentations pour l'obtention des services d'une secrétaire à temps complet et d'un professionnel pour les trois entités sont en cours au moment du dépôt de cette thèse.

1.6.9 Opérationnalisation : la participation, les projets, les rapports d'activité

À la lumière des documents consultés, le programme OR est considéré en opération depuis l'automne 2002, moment où les premiers projets visant la réussite ont été étudiés par le COR et sont accessibles aux étudiants de l'UQAC. Le processus d'évaluation du programme OR, lequel est l'objet principal de cette thèse, considère donc ce moment comme celui où les étudiants ont été exposés au programme OR pour la première fois.

Rappelons que le COR octroie des fonds aux projets qui sont soumis par les directeurs des différentes entités (module, programme et unité d'enseignement), qui regroupent chacune différents programmes d'études. Au niveau des études de premier cycle, le nombre de secteurs disciplinaires ayant participé à l'OR en réalisant des projets varie selon l'année universitaire. Le nombre de programmes inclus dans un secteur dont un directeur est responsable varie également. Pour le premier cycle, le programme OR s'adresse spécifiquement aux étudiants inscrits dans des programmes de baccalauréat. Le Tableau 2 dresse la liste des secteurs disciplinaire et des programmes de baccalauréat qui lui sont associés pour lesquels des projets soutenus par le programme OR ont eu lieu. Le Tableau 2 indique également le nombre d'années de participation des secteurs depuis le début du programme OR dont le maximum possible est de quatre ans.

Tableau 2

Nombre d'années de participation à l'OR par secteur disciplinaire et programmes associés

Secteurs disciplinaires	Années	Code	Programmes de baccalauréat
Adaptation scolaire	4	7080	Enseignement adaptation scolaire et sociale
Arts	4	7194	Enseignement des arts
		7886	Interdisciplinaire en arts
Éducation physique	4	6107	Majeure sciences de l'activité physique
		7191	Enseignement des sc. de l'act. physique
Enseignement en études religieuses, éthique et philosophie ^d	3	6830	Majeure en théologie
		7763	Théologie
Enseignement en lettres	4	7792	Études littéraires françaises
		6110	Majeure en études littéraires françaises
Enseignement en linguistique et en langues modernes	4	7896	Langues modernes
		7786	Linguistique
		7187	Enseignement des langues secondes
Informatique-mathématique	4	7833	Informatique
		7710	Informatique de gestion
		6801	Majeure en mathématiques
Ingénierie	4	7944	Génie électrique
		7943	Génie informatique
		7947	Génie mécanique
Plein air et tourisme	4	7729	Plein air et tourisme d'aventure
Préscolaire-primaire	4	7991	Enseignement préscolaire et primaire
Psychologie	4	7092	Psychologie
Science de la terre ^a	1	7942	Génie géologique
		7728	Géologie
Sciences comptables	4	7766	Sciences comptables
Sciences de l'administration	4	7764	Administration
Sciences fondamentales	4	7705	Biologie
		7726	Chimie
Sciences humaines	4	7758	Histoire
		7888	Géographie et aménagement
		6155	Majeure en géographie
		6850	Majeure en histoire
		6120	Majeure en science politique
		6970	Majeure sociologie et anthropologie
Sciences infirmières ^c	2	7458	Sciences infirmières
Secondaire/collégial ^b	1	7246	Enseignement professionnel
		7651	Enseign. second. profil français
		7654	Enseign. second. profil math
		7653	Enseign. second. profil science et techno.
		7665	Enseign. second. profil uni. social
		7666	Enseign. second. profil univers social et développement personnel
Travail social	4	7798	Travail social

^aPremière participation en 2005-2006 (projet en cours).

^bUne seule participation touchant un seul étudiant durant l'année 2002-2003.

^cParticipation à deux reprises (2002-2003 et 2003-2004).

^dParticipation à deux reprises (2002-2003 et 2003-2004) et projet en cours pour 2005-2006.

Le nombre d'étudiants pouvant bénéficier des projets de l'OR varie selon les années et selon les programmes d'études (le lecteur est invité à se référer au chapitre de la méthodologie du présent ouvrage pour obtenir plus d'information sur ces particularités). De façon générale, tous les étudiants admis et inscrits aux programmes durant l'année où se déroule un projet dans son secteur y sont exposés et peuvent y participer ou non. Chaque projet est unique et correspond au plan d'intervention soumis par le directeur. De plus, les projets en provenance d'un même secteur peuvent se modifier d'année en année. En raison de cette multitude, il serait laborieux de dresser une liste exhaustive de tous les projets réalisés depuis cinq ans. Toutefois, à titre d'exemple, le Tableau 3 dresse la liste des activités réalisées durant l'année 2004-2005 en provenance des secteurs disciplinaires d'études de premier cycle. Rappelons que l'apparente dispersion de ces activités reste en lien avec les objectifs du programme et aussi sa théorisation.

Les programmes d'études de cycles supérieurs ont, de la même façon, participé à l'OR, et ce, depuis l'année 2002-2003. Bien que la présente évaluation de programme ne concerne que les programmes de premier cycle, la liste des programmes de cycles supérieurs y participant ainsi que la description de leurs projets respectifs pour l'année 2004-2005 est disponible à l'Appendice D pour information.

Tableau 3

Projets OR en provenance des secteurs disciplinaires de premier cycle réalisés durant
l'année 2004-2005

Secteurs disciplinaires	Projets
Sciences fondamentales	Tutorat, accueil, comité d'activités modulaire, vie professionnelle.
Ingénierie	Soutien de l'équipe SAE pour la promotion du génie, aide pédagogique pour des cours difficiles, encadrement et aide à la réalisation des travaux pratiques, visite industrielle.
Informatique et mathématique	Mise à jour en logique et en mathématique, appui en programmation et aide personnalisé, concours informatique de programmation CyberOmnium, ateliers d'actualisation du potentiel intellectuel.
Arts	Assistanat, spectacle interdisciplinaire, festival des finissants.
Enseign. en linguistique et en langues modernes	Encadrement par des étudiants tuteurs (anglais et espagnol).
Enseignement en adaptation scolaire	Évaluation et animation d'ateliers d'actualisation du potentiel intellectuel et parrainage.
Enseignement en études religieuses, éthique et philosophie	Cercle de dialogue.
Enseignement en lettres	Organisation d'ateliers d'aide en français.
Plein air et tourisme	Encadrement dans des cours difficiles.
Psychologie	Psycho-vision : équipe d'animateurs offrant un encadrement relié à la matière de ces cours, révision de la matière, préparation aux examens, aide aux travaux, approfondissement du domaine.
Sciences comptables	Encadrement pour des cours difficiles.
Sciences de l'activité physique et de la santé	Activités d'encadrement, d'intégration, rencontre des étudiants, test diagnostique, promotion de l'activité physique, journal sportif.
Sciences de l'administration	Accompagnement et tutorat, projet de site Web.
Sciences infirmières	Encadrement pédagogique : travaux dirigés.
Travail social	Réalisation d'ateliers de simulation d'interventions.

Par ailleurs, lorsque l'activité est terminée, chaque directeur ayant soumis un projet et ayant obtenu des fonds pour sa concrétisation doit déposer, au COR, un rapport de ses activités et ce, que le projet ait eu lieu complètement, partiellement ou pas du tout. Il doit répondre, par la voie du formulaire spécifique, à toutes les questions prévues dans la documentation du programme. Le rapport d'activité dûment rempli et signé est indispensable afin que la proposition de projet de la prochaine année soit considérée par le COR. La responsable recueille les rapports et les transmet aux membres du COR qui doivent approuver ceux-ci avant de procéder à l'étude des nouvelles propositions.

1.6.10 Rapports du comité *Opération réussite*

Rappelons que le COR est sous la responsabilité du VRER de l'UQAC et qu'il produit un compte rendu de ses activités une fois l'an. La demande provient de l'adjoint du VRER directement à la responsable du comité. Le rapport des activités du COR est alors intégré au rapport d'ensemble des activités de l'université, lequel est ensuite déposé au MÉLS.

En bref, la préoccupation de l'UQAC concernant la réussite des études de ses étudiants, ne serait-ce que pour la mobilisation des intervenants, a débuté avant la création de l'OR. Une chose est indéniable, c'est que le COR a amorcé ses travaux officiellement en mai 2002 et que le programme OR est disponible aux étudiants à partir du trimestre d'automne 2002. La présente étude se focalise par conséquent à recueillir

des données à partir de mai 2002 en ce qui concerne l'évaluation du processus du programme et du trimestre d'automne 2002 en ce qui se rapporte à l'évaluation de l'effet. Nonobstant cela, les événements précédant la naissance de l'OR seront tout de même pris en compte lors de l'interprétation des résultats du programme.

1.7 POSITION DU PROBLÈME

Le programme OR, existant depuis 2002, a l'aspiration de générer un changement quant à la réussite des études de ses étudiants. L'administration de l'UQAC et les membres du COR estiment que le programme est justifié, ayant même une certaine efficacité, mais ils n'en ont pas de preuves scientifiques. L'investissement en ressources humaines, matérielles et financières consenti par l'institution depuis la création du programme est considérable. Par conséquent, l'UQAC souhaite connaître l'efficacité réelle de l'OR, ceci à l'occasion d'une démarche d'évaluation de programme. C'est dans ce contexte que cette recherche tente de répondre à cette demande en procédant à une double évaluation du programme OR, soit : l'évaluation du processus d'intervention de l'OR et de ses effets éventuels.

Cette section est consacrée à positionner le problème de l'évaluation du programme OR de l'UQAC en définissant premièrement les principaux éléments de la méthode d'évaluation de programme. Et puisqu'il s'agit de l'évaluation du programme OR, le processus par lequel il fut créé ainsi que ses fondements théoriques se doivent

d'être définis pour déterminer les objectifs de l'étude et identifier les variables. La démarche utilisée repose sur celle proposée par Daigle (2004) et sur l'analyse des différents documents concernant le programme OR mis à la disposition de l'auteure du présent ouvrage. Ainsi, cette section est divisée en six parties. La première présente un bref aperçu de la méthode d'évaluation de programme. La seconde présente les étapes selon lesquelles le programme OR a été créé et permet d'établir la théorie du problème. La troisième présente la théorie du processus du programme OR. Ensuite, la théorie du changement du programme est expliquée. En cinquième lieu, le modèle théorique complet et les hypothèses du programme sont présentés suivis des objectifs et des variables retenues.

1.7.1 Méthode d'évaluation de programme

Le champ de l'évaluation de programme est vaste et regroupe plusieurs approches. Dubois et Marceau (2005), à propos de l'état des lieux théoriques de l'évaluation de programme, présument même un changement prochain des fondements dominants de la discipline. L'OCDE (Organisation de la coopération et du développement économique, 1998) souligne que, malgré cette diversité, certaines caractéristiques communes ressortent des diverses définitions de l'évaluation de programme. Selon l'organisme, l'évaluation de programme consiste en des appréciations analytiques systématiques ayant pour objet les principaux aspects d'un programme et de sa valeur qui fournissent des conclusions fiables et utilisables. Le gouvernement du

Québec, dans un document portant sur l'évaluation de programme, caractérise l'évaluation comme étant un processus rigoureux de collecte de données et d'analyse, permettant de juger de sa pertinence, de son efficacité et de son impact, ayant pour but d'aider dans une prise de décision (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002). Posavac et Carey (1980) définissent l'évaluation de programme comme un ensemble de méthodes, de techniques et de qualités de perspicacité, qui permettent de déterminer si celui-ci est nécessaire, susceptible d'être utilisé, offert de la façon prévue et s'il est vraiment utile aux personnes qui en bénéficient. Il existe finalement plus d'une centaine de genres d'évaluation (Patton, 1982). Toutefois, la majorité vise à déterminer si le programme est réalisé conformément aux intentions et de façon rigoureuse (évaluation du processus ou évaluation formative) (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004) ou bien à établir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints (évaluation de l'effet, évaluation sommative, du résultat ou de l'efficacité) (Rossi et al., 2004; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

L'évaluation du processus permet donc de répondre à la question suivante : comment fonctionne le programme? Il s'agit d'évaluer comment et dans quelle mesure le programme a atteint la population visée, si l'opérationnalisation du programme correspond aux objectifs de départ, et d'évaluer l'existence ou non de moyens différents pour l'atteinte des objectifs et des résultats escomptés. L'évaluation de l'effet, quant à elle, cherche à déterminer si le programme a atteint ses objectifs de changement auprès de la population ciblée et de répondre à la question : quels sont les effets du programme?

La problématique majeure dans l'évaluation des effets d'un programme réside dans sa validité interne, c'est-à-dire d'arriver à isoler l'effet du programme de l'effet des autres causes possibles. Le choix du modèle pour l'évaluation de l'effet, souvent inspiré des devis de recherche des sciences expérimentales, revêt alors un aspect fondamental.

Pour l'évaluation de l'effet, le modèle quasi expérimental est régulièrement utilisé puisqu'il est souvent impossible de la réaliser en ayant recours à la méthode expérimentale classique qui nécessite l'application du modèle aléatoire pour la formation des groupes. Effectivement, le processus d'évaluation d'un programme débute souvent bien après sa mise en action. En d'autres termes, il s'agit d'apprécier l'existence ou non de changements après qu'ils se soient produits ou non. L'utilisation de la méthode quasi expérimentale est donc très fréquente lors d'une démarche d'évaluation de programme. Cette dernière devient alors intéressante et valide lorsque l'on tient compte des menaces à la validité interne. L'un de ses biais possibles est celui de la sélection des participants dans les groupes. La formation des groupes de comparaison est une étape décisive pour déterminer l'effet réel du programme quant à la validité de l'inférence causale. C'est ce modèle qui est utilisé pour la réalisation de l'évaluation de l'effet du programme OR sur les taux de rétention dans cette étude et il est détaillé dans le chapitre de la méthode.

L'évaluation du processus d'un programme est fondée sur l'analyse des documents, sur des observations et sur la collecte de données qualitatives concernant le

programme. La méthode qualitative de collecte de données est régulièrement utilisée et les résultats sont alors analysés selon des techniques particulières et propres aux méthodes qualitatives. Plusieurs auteurs (Denzin, 1978; Patton, 1990; Posavac & Carey, 1980) soulignent l'importance d'utiliser des sources variées de données lors de processus d'évaluation qualitatifs afin d'augmenter la validité des résultats. L'évaluation du processus d'un programme permet d'assurer une meilleure validité des résultats de l'évaluation de l'effet. Cette recherche utilise la méthode qualitative pour l'évaluation du processus de l'OR et pour certains éléments de l'évaluation de l'effet qui sont détaillés dans le chapitre de la méthode.

1.7.2 Théorie du problème

La volonté de l'UQAC de procéder à l'évaluation du programme OR découle d'un processus fondamental qui a mené à sa création même. Déterminer ce processus est essentiel pour permettre son évaluation puisqu'il s'agit d'établir si celui-ci possède les attributs nécessaires concordant à la définition de ce qu'est un programme. De plus, pour bien comprendre comment s'inscrit la présente évaluation, il s'avère essentiel dans un premier temps d'établir la théorie du problème qui a justifié sa naissance.

Daigle (2004) souligne que : « ... à sa plus simple expression, un programme est un changement social planifié » (p. 23). Le chercheur établit à trois le nombre d'étapes précédant la création d'un programme, soit l'identification du problème, l'identification

du besoin d'agir et l'identification des solutions. La description qui suit est celle qui a conduit à la création du programme OR de l'UQAC et qui permet de mettre en évidence sa théorie du problème telle qu'illustrée à la Figure 7.

1.7.2.1 Identification du problème

Au niveau des études universitaires, il est aisé de constater l'existence d'un écart entre le nombre d'étudiants admis dans les études universitaires et le nombre de diplômés. À l'UQAC, ce taux d'abandon des études est jugé trop élevé au moment de l'analyse qui en est faite. Pour l'UQAC, le problème est identifié et défini dans son contrat de performance signé avec le MÉLS et dans son devis de travail en réponse à ce dernier. Ainsi, l'UQAC s'engage vis-à-vis du MÉLS de hausser de 16 points son pourcentage de diplomation global au baccalauréat pour atteindre 80 % à la fin de l'année 2009-2010 avec des taux intermédiaires de 72 % en 2003-2004 et de 76 % en 2005-2006 (Université du Québec à Chicoutimi, 2001a). Une démarche d'identification du taux de rétention dans les baccalauréats est effectuée. Ainsi, un pourcentage moyen au baccalauréat pour les années 1997 à 1999 de 70 % est constaté et considéré trop faible comme le souligne le devis de travail destiné à préciser la démarche privilégiée par l'UQAC pour réaliser ses engagements envers le MÉSL (Caron, 2001) :

Le départ de 3 étudiants sur 10 est beaucoup trop élevé et l'université doit mettre en œuvre des stratégies et des moyens pour réduire cette perte d'effectifs, d'autant que la région desservie par l'UQAC connaît un repli démographique et que les inscriptions dans les cégeps sont en baisse. (p. 2)

Ceci constitue l'identification du problème que Daigle (2004) appelle le diagnostic. Le problème identifié par l'UQAC est le pourcentage jugé trop élevé des abandons des études par ses étudiants et son corollaire qui est le pourcentage d'accès au diplôme trop bas.

1.7.2.2 Identification du besoin d'agir

Le problème identifié, l'UQAC reconnaît l'importance d'agir sur la problématique des abandons des études. La politique du MÉSL apparaît avoir agi en tant que catalyseur d'action déjà enclenchée à l'UQAC en matière de réussite dans les études puisque celle-ci a créé en 1995 et officialisée en 1996 le comité GARDÉ (Université du Québec à Chicoutimi, 1996).

1.7.2.3 Identification des solutions

Une fois le problème reconnu et le besoin d'agir identifié, l'UQAC crée le comité *Opération réussite* (COR). Ce comité reçoit le mandat de développer un programme visant la réussite dans les études. Un soutien en ressources humaines, matérielles et financières est accordé au COR par l'institution. La création du COR correspond à un des objectifs du *Schéma directeur 2001-2005* (Université du Québec à Chicoutimi, 2001b) dans lequel il est écrit : « Mettre en œuvre un plan de réussite des

études prévoyant des stratégies d'encadrement mettant à contribution divers intervenants...». (p. 12)

La solution retenue par le COR pour diminuer les abandons des études est donc finalement la création du programme d'aide à la réussite : l'OR. Notons au passage que d'autres solutions auraient pu être envisagées, et même dans la forme qu'a adoptée le programme OR, d'autres avenues auraient pu aussi être considérées. Par exemple le choix des facteurs de réussite aurait pu être différent. C'est cependant par la création de ce programme bien particulier que le COR espère créer un changement au plan des taux de diplomation des étudiants. Ceci correspond à la définition avancée par Daigle (2004) qui écrit qu'un programme est : « un changement social planifié » (p. 23). Effectivement, les artisans de l'OR ont ciblé des objectifs, identifiés des moyens et des stratégies basés sur la connaissance scientifique de la problématique pour développer le programme OR dans le but de créer un changement. Voici maintenant, de façon plus détaillée, les démarches entreprises par le COR dans le développement de ce programme.

L'UQAC a ainsi créé un comité ayant pour travail le développement d'un programme de réussite dans les études dont l'objectif ultime est de diminuer les abandons et ainsi augmenter la diplomation. Les membres se concentrent alors sur les facteurs pouvant avoir un impact positif ou négatif sur l'abandon des études et la diplomation selon la littérature scientifique sur le sujet. Cette démarche de

compréhension du problème, centrée sur des facteurs plus ou moins causaux, correspond donc à la théorisation du problème telle que décrite par Daigle (2004).

À partir de cette théorisation du problème, les membres du COR ciblent ensuite des facteurs sur lesquels ils croient que l'UQAC peut agir et intervenir à travers le programme OR. De tous les facteurs possibles pouvant avoir un impact sur la diplomation, le COR retient ceux faisant partie de deux perspectives soit : des facteurs inclus dans la perspective psychopédagogique et psychologique. Parmi tous les facteurs inclus dans les deux perspectives, le COR en retient six. Les facteurs ciblés sont : (1) l'intégration à l'université; (2) le programme d'études; (3) la relation entre le professeur et l'étudiant; (4) l'étudiant lui-même; (5) l'engagement; (6) la motivation (Figure 7).

Il est donc manifeste que la naissance du programme OR de l'UQAC découle d'une démarche particulière qui lui est propre et qui respecte néanmoins les étapes habituelles menant à la création d'un programme. Maintenant, il importe de définir notamment le principe de l'action soutenant le programme OR. Les sections qui suivent s'attardent à cette démonstration.

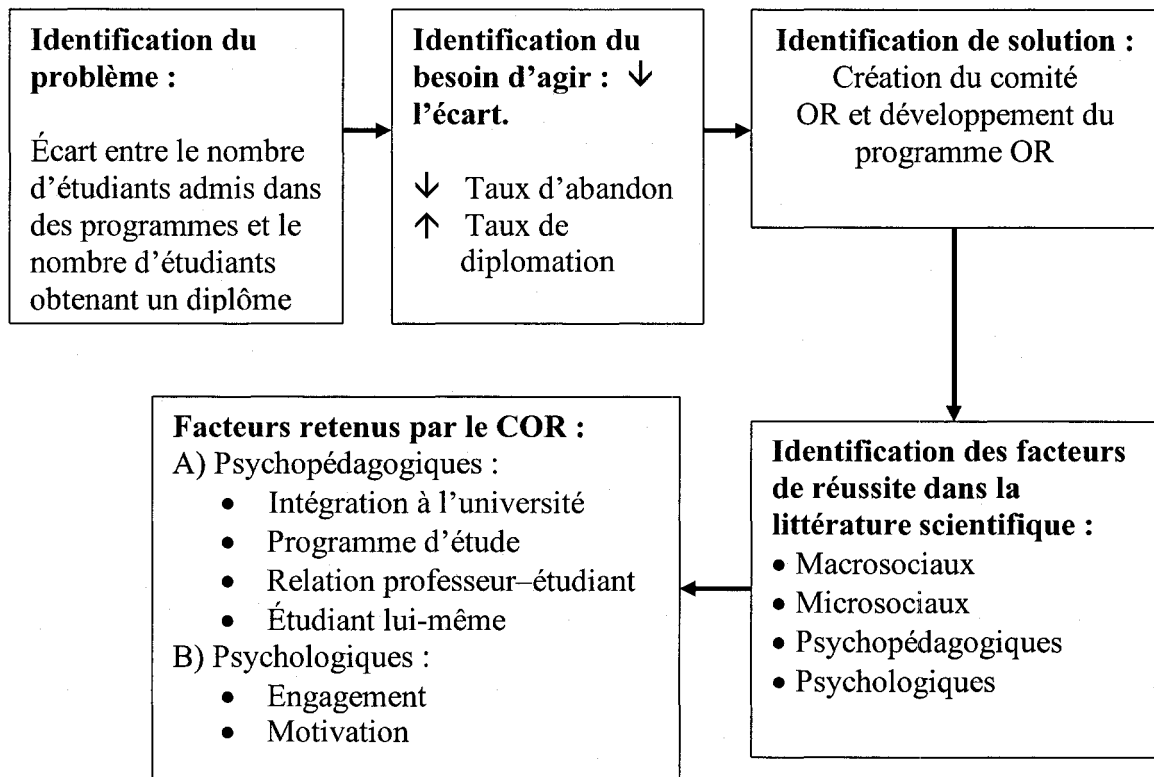


Figure 7. Théorie du problème ayant menée à la création du programme *Opération réussite* de l'UQAC.

1.7.3 Théorie du processus

Le COR, ainsi soutenu par l'UQAC, a donc retenu six facteurs ayant potentiellement une influence sur la réussite des études selon les écrits scientifiques dans le développement du programme OR. Afin d'avoir un impact sur ces facteurs, le COR identifie le moyen suivant : développement d'un programme par des projets d'intervention, ayant un impact sur les facteurs de réussite retenus, qui sont proposés par les directeurs de programme et qui seront offerts aux étudiants. Le COR définit que les

projets doivent correspondre à quatre types d'intervention : (1) les interventions ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme; (2) les interventions ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance; (3) les interventions ayant un impact sur la connaissance, la valorisation du programme et des professions; (4) les interventions ayant pour impact l'identification de problématiques particulières dans un programme. En principe, ces quatre types englobent l'ensemble des activités déjà décrites au Tableau 3 dans la section de la description du programme OR de ce chapitre et doivent agir sur les facteurs de réussite identifiés. Pour opérationnaliser le programme, le COR élabore des stratégies et une procédure déjà décrites dans la partie de la description du programme de ce chapitre. Les stratégies envisagées ont pour but l'atteinte de l'objectif d'agir sur les facteurs de réussite. Les stratégies ciblent trois objectifs : (1) conscientiser la communauté universitaire à la question de la réussite des études; (2) encourager la participation des directeurs de programme à proposer des projets correspondant aux quatre types d'intervention; (3) encourager les étudiants à participer aux projets.

Il s'agit là de la première partie du modèle théorique du programme, soit celle de la théorie du processus telle qu'illustrée à la Figure 8. De cette théorie du processus découle la seconde partie : la théorie du changement, c'est-à-dire, ce que le COR espère modifier par ce processus.

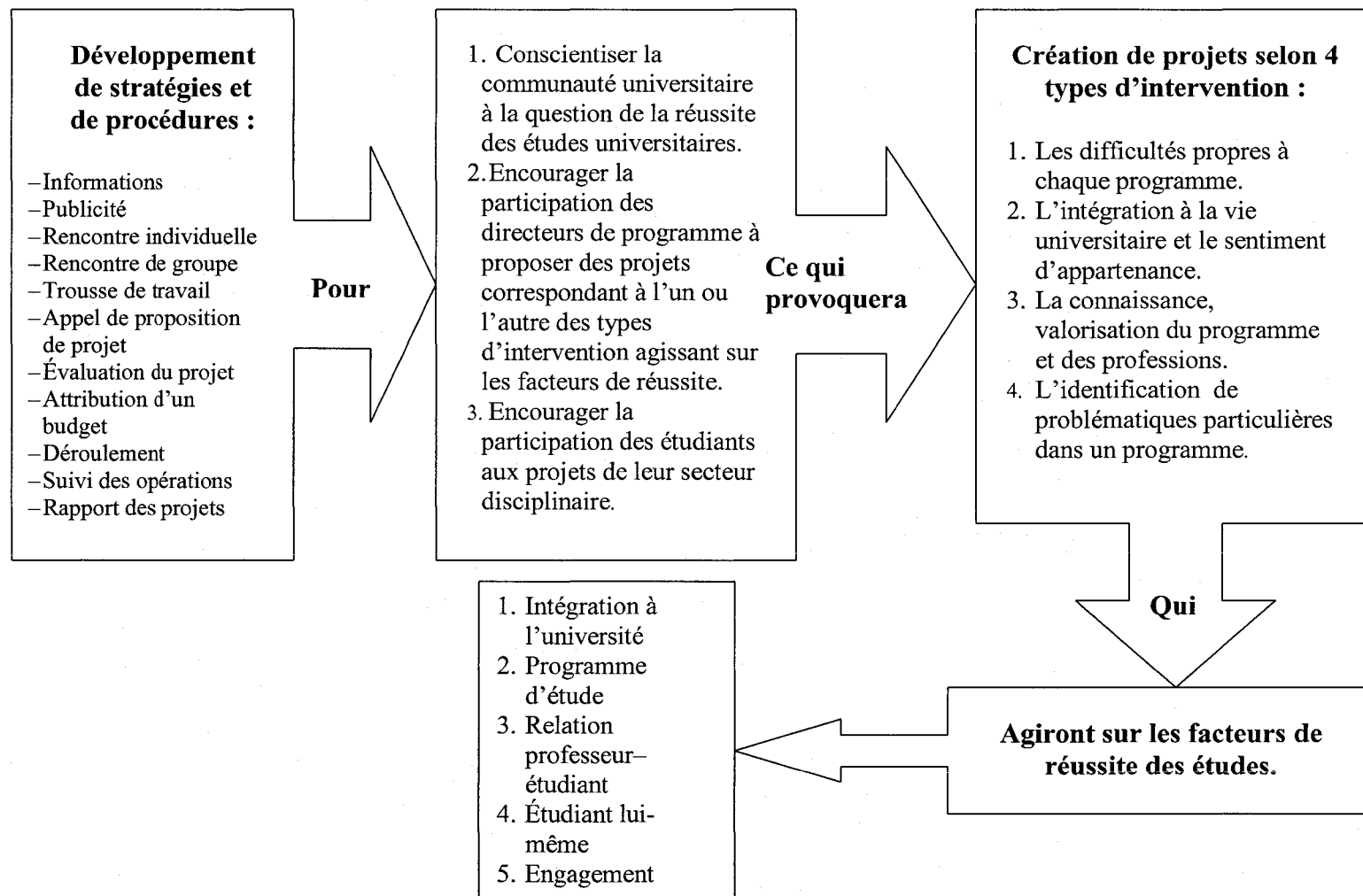


Figure 8. Théorie du processus du programme *Opération réussite* de l'UQAC.

1.7.4 Théorie du changement

Fondé sur sa théorie du processus, le COR espère effectivement que des changements seront ensuite observables. Les changements désirés sont de deux ordres : des changements proximaux (à court terme) et des changements distaux (à plus long terme). Les changements proximaux sont : (1) l'augmentation de la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite des études; (2) la participation de tous les directeurs de programme à l'OR; (3) la participation des étudiants aux projets de l'OR. Ces changements proximaux sont déterminants pour accéder ensuite aux changements distaux désirés par le COR. Les changements distaux correspondent aux effets attendus ultimement dans un programme comme l'OR. Il s'agit de l'augmentation graduelle des taux de rétention et de persévérance dans les études et de l'augmentation graduelle des taux de diplomation. La théorie du changement de l'OR, illustrée à la Figure 9, se résume ainsi : une plus grande conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite dans les études, une participation de tous les directeurs de programme, un grand nombre de projets, une importante participation des étudiants, une augmentation des pourcentages de rétention, de persévérance et de diplomation. Ces éléments de la théorie du changement découlent des théories du problème et du processus et permettent ainsi le développement du modèle théorique complet du programme OR.

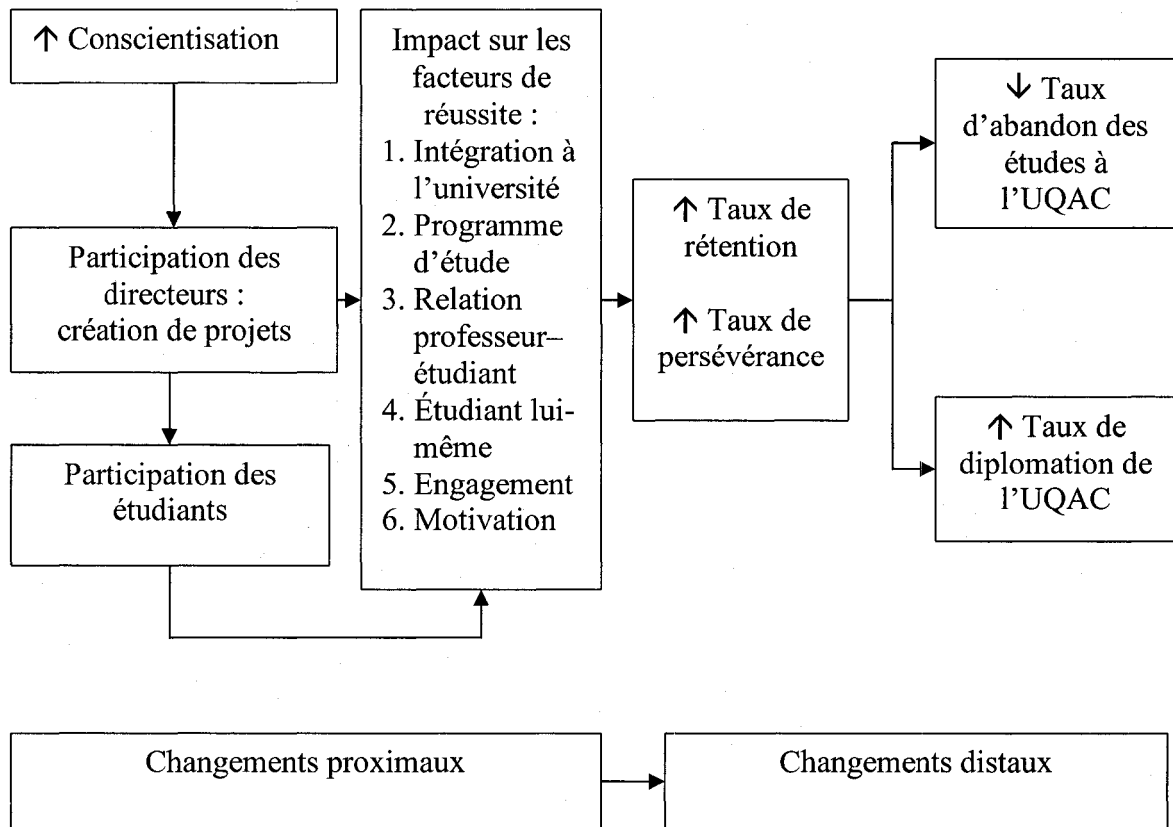


Figure 9. Théorie du changement du programme *Opération réussite* de l'UQAC.

1.7.5 Modèle théorique du programme

Le modèle théorique du programme OR englobe donc les trois théories précédentes soit, la théorie du problème, la théorie du processus et la théorie du changement. Le modèle théorique du programme OR est illustré à la Figure 10. Ce modèle permet de formuler les hypothèses du programme, soit l'hypothèse du processus et l'hypothèse de l'effet. L'hypothèse du processus peut s'énoncer ainsi : L'UQAC,

après avoir identifié le problème des taux trop élevés d'abandon des études et son corollaire (taux de diplomation trop bas), identifie le besoin d'agir. Il crée le COR et met à sa disposition des ressources humaines, matérielles et financières. Ainsi, le COR définit des objectifs, moyens et stratégies et développe le programme OR.

L'hypothèse de l'effet, quant à elle, pourrait s'énoncer ainsi : le programme OR conscientisera la communauté universitaire à la question de la réussite des études, incitera les directeurs de programme à proposer des projets en fonction des types d'intervention retenus par le COR et les étudiants y participeront. Ces projets agiront sur les facteurs de réussite retenus et auront un impact sur la poursuite des études des étudiants. Ainsi, moins d'étudiants abandonneront leurs études, plus d'étudiants se réinscriront dans les programmes et les taux de rétention, de persévérance et de diplomation augmenteront à l'UQAC.

Ces hypothèses du processus et de l'effet du programme OR, résultant de la théorie du programme, forment ensemble l'hypothèse du programme découlant du modèle théorique du programme OR.

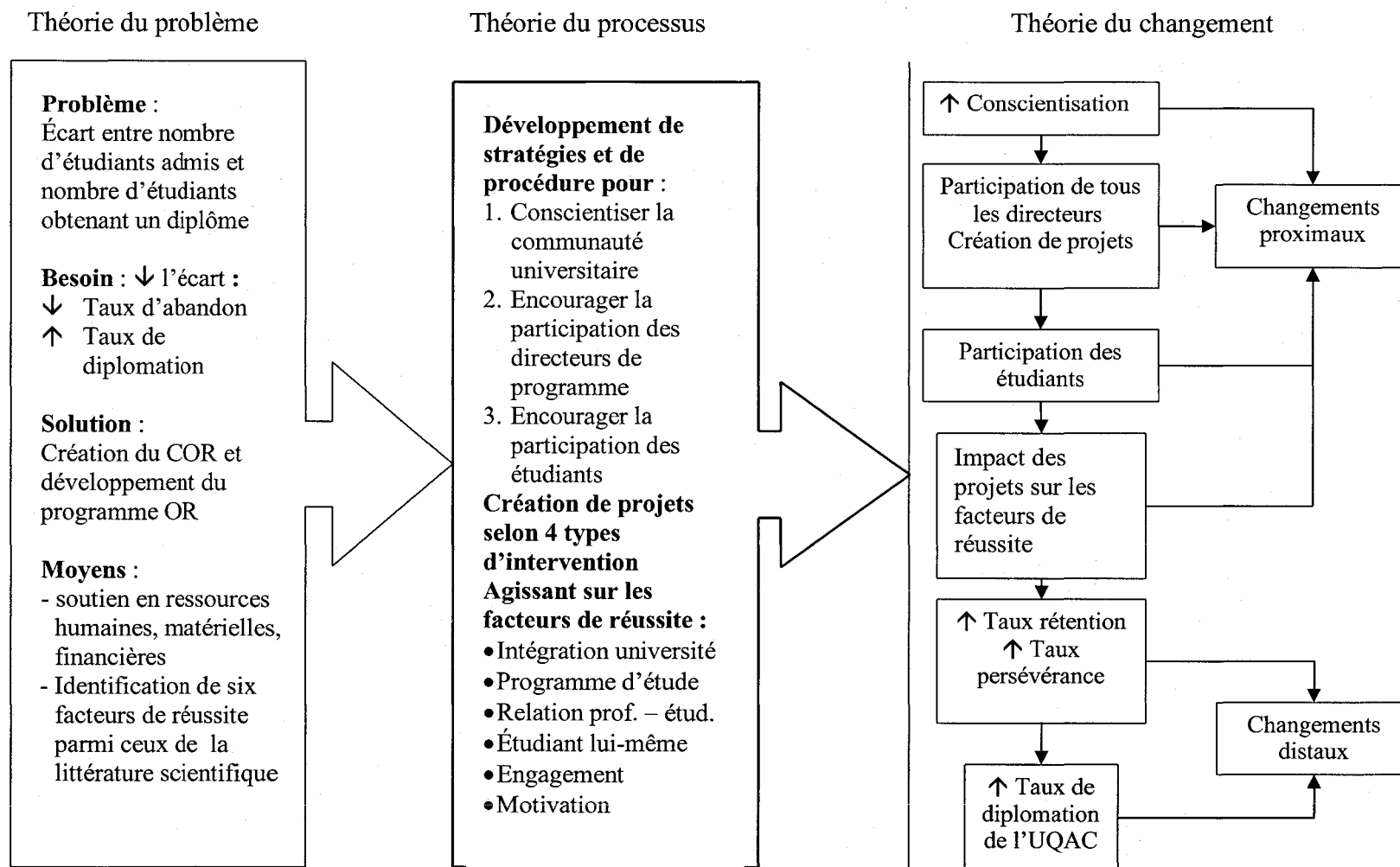


Figure 10. Modèle théorique du programme *Opération réussite* de l'UQAC.

1.7.6 Objectifs

Les objectifs de cette thèse sont les suivants :

Objectif 1 : Comprendre le fonctionnement du programme OR de l'UQAC.

Objectif 2 : Savoir si le programme OR est efficace.

Objectif 3 : Pouvoir formuler des recommandations.

Pour atteindre les objectifs, et tel qu'annoncé précédemment, une double évaluation est effectuée, soit l'évaluation du processus et l'évaluation de l'effet du programme OR. Ces deux types d'évaluation de programme constituent deux parties de l'étude inhérentes à l'atteinte de l'ensemble des objectifs. Au départ les recommandations recherchées sont de nature à permettre l'amélioration du processus et de l'effet du programme OR. Ainsi, elles visent les administrateurs de l'UQAC et les membres du COR qui sont responsable de son développement et de sa gestion. Le but est de leur fournir des recommandations permettant des prises de décision quant à la pérennité et à l'amélioration du programme. De façon plus générale, les recommandations issues de cette évaluation pourront servir de sources d'inspiration pour le développement de programme visant l'objectif de la réussite des études dans d'autres établissements d'enseignement.

1.7.6.1 Évaluation du processus

L'évaluation du processus vise à répondre à la question : comment fonctionne le programme OR? Elle permet également d'évaluer sa mise en œuvre qui consiste à s'assurer que l'opérationnalisation du programme OR correspond bien à ce qui était au départ planifié. Pour y répondre, le modèle théorique du programme OR, plus spécialement sa théorie du problème et du processus, servent de fondement permettant l'atteinte du premier objectif de cette thèse : comprendre le fonctionnement du programme OR de l'UQAC. Ainsi, l'évaluation du processus cherche à répondre aux sept questions suivantes :

- En quoi les motifs inhérents à la théorie du problème ayant mené à la création du programme OR à l'UQAC sont pertinents à l'égard des préoccupations socio-économiques et des politiques en matière de réussite des études à l'époque et dans quelle mesure ils le sont encore aujourd'hui?
- Quelle est la structure, et quelle est la procédure et le fonctionnement du programme OR en relation avec la littérature scientifique?
- Quels sont les fondements théoriques sur lesquels reposent le choix des facteurs de réussite et les types d'intervention du processus du programme?
- Quel est le niveau d'adéquation entre les types d'intervention de la théorie du processus et les projets réalisés?
- Quelles sont les stratégies de la théorie du processus qui ont été employées pour conscientiser la communauté universitaire à la question de la réussite des études?

- Quelles sont les stratégies de la théorie du processus qui ont été employées concernant la participation des directeurs de programme au programme OR?
- Quelles sont les stratégies de la théorie du processus qui ont été employées concernant la participation des étudiants au programme OR?

Ces questions, découlant directement de la théorie du problème et du processus de l'OR, correspondent aux éléments retenus pour l'évaluation du processus du programme. La méthode utilisée ainsi que les sources de données pour procéder à l'évaluation du processus sont essentiellement qualitatives et décrites dans le chapitre de la méthode.

1.7.6.2 Évaluation de l'effet

L'évaluation de l'effet vise à répondre à la question suivante : quels sont les effets proximaux et distaux du programme OR? Ici encore, le modèle théorique du programme, en particulier sa théorie du changement, sert de fondement pour l'évaluation et permet l'atteinte du second objectif de cette thèse : savoir si le programme OR est efficace. De la théorie du changement du programme OR découlent sept objectifs correspondant chacun à un changement espéré par le programme. Ainsi, l'OR espère créer un changement sur : (1) la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite; (2) la participation des directeurs de programme; (3) la participation des étudiants; (4) les facteurs de réussite; (5) la rétention; (6) la

persévérance; (7) la diplomation. Découlant de ces objectifs de changement, l'évaluation de l'effet du programme devrait permettre de répondre aux six questions suivantes :

- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif de la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif de la participation des directeurs de programme?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif de la participation des étudiants?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif d'agir sur les facteurs de réussite?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif d'augmenter le taux rétention?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif d'augmenter le taux de persévérance?
- Dans quelle mesure le programme OR a-t-il permis d'atteindre l'objectif d'augmenter le taux de diplomation?

Les quatre premières questions concernent des objectifs de changement à court terme et correspondent aux variables que Vitaro et Gagnon (2000) appellent les variables proximales. Ainsi, selon la théorie du changement du programme OR, quatre variables proximales sont retenues : conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite des études (C); participation des directeurs de programme (PD);

participation des étudiants (PÉ); facteurs de réussite (F). Pour permettre l'évaluation de l'effet du programme OR sur ces variables, des sources de données qualitatives, et analysées selon la méthode qualitative, sont utilisées et décrites dans le chapitre de la méthode de cet ouvrage.

Les trois dernières questions concernent des objectifs de changement à plus long terme et correspondent aux variables que Vitaro et Gagnon (2000) appellent les variables distales. Ainsi, selon la théorie du changement du programme OR, trois variables distales sont identifiées, soit la rétention, la persévérance et la diplomation. Pour la présente étude, seule la variable de la rétention est retenue. La persévérance dans les études, discutée dans la partie de la définition des concepts de ce chapitre, ne peut être mesurée puisque les banques de données disponibles ne permettent pas de suivre un étudiant à travers l'ensemble de son parcours scolaire. La diplomation ne peut pas non plus être mesurée puisque le nombre d'années de fonctionnement du programme n'est pas suffisant pour permettre une mesure fiable et effectuer des comparaisons.

L'évaluation de l'effet du programme OR sur la variable de la rétention dans les études peut, quant à elle, être mesurée. Cette variable est mesurée grâce à des sources de données et des méthodes à la fois qualitatives et quantitatives détaillées dans le chapitre de la méthode. Cependant, pour une meilleure compréhension de l'évaluation de l'effet du programme OR, certains éléments concernant l'utilisation de la méthode quantitative pour la mesure de la variable de la rétention s'avèrent ici nécessaires. L'évaluation de

l'effet de l'OR sur la variable de la rétention effectuée selon la méthode quantitative utilise un modèle quasi expérimental et permet sa mesure à deux reprises, soit après une première année d'études et après une deuxième année d'études. Ainsi, deux variables dépendantes et distales sont retenues lors de cette analyse. Il s'agit de la variable R1 = rétention après un an et R2 = rétention après deux ans. De plus, cette méthode permet l'ajout de variables modulatrices. Effectivement, les liens pouvant exister entre la variable indépendante, c'est-à-dire le programme OR dans cette étude, et les variables dépendantes peuvent être affectées par des facteurs particuliers qui peuvent influencer les effets, comme le souligne Hess et al. (2000). Ces facteurs sont des variables modulatrices qui permettent de spécifier le sens ou la force d'une éventuelle relation entre les variables. Bien que ces facteurs ne soient pas conceptualisés dans la théorie du changement du programme OR, les liens entre ce dernier et la rétention dans les études peuvent être affectés par d'autres facteurs possibles, soit le sexe, le régime d'études, le secteur disciplinaire et l'état d'inscription. Le choix de ces variables modératrices s'appuie sur la littérature concernant les facteurs pouvant influencer la réussite scolaire de la partie sur les principaux facteurs de réussite de ce chapitre. Ainsi, les variables modératrices suivantes sont retenues pour l'étude : sexe (H-F), le régime d'études de l'étudiant, soit à temps complet (TC) ou à temps partiel (TP), le secteur disciplinaire de l'étudiant (1 à 15) et l'état d'inscription, soit l'inscription à l'ensemble des états (EÉ) ou l'inscription au programme initial (PI).

Un dernier élément concerne une particularité de la variable des facteurs de réussite (F). Les facteurs de réussite peuvent modifier le lien entre la variable indépendante (le programme OR) et la variable dépendante distale de la rétention. Selon le facteur de réussite, ce lien peut être amplifié ou atténué. Ainsi, les facteurs de réussite peuvent être considérés comme des variables modératrices et sont au nombre de six : intégration université, programme d'études, relation professeur-étudiant, étudiant lui-même, engagement, motivation. Pour permettre l'évaluation de ces variables, des résultats provenant des deux méthodes sont utilisés et détaillés dans le prochain chapitre.

Enfin, l'évaluation du programme OR (évaluation du processus et évaluation de l'effet) vise à répondre plus globalement à la question : est-il pertinent et peut-on l'améliorer? La double évaluation permet de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelles mesures le programme OR est-il responsable des changements observés?
- Existe-t-il d'autres impacts que l'OR a provoqués et qui n'étaient pas prévus au départ?
- Quelles sont les forces et faiblesses du modèle théorique du programme OR?
- Existe-t-il des moyens pour améliorer le programme OR?
- Le programme OR a-t-il encore raison d'exister?

Chapitre 2 : Méthode

Cette recherche utilise deux méthodes de recherche, soit la méthode quantitative et la méthode qualitative. Étant donné cette particularité, celles-ci sont présentées distinctement dans un premier temps. Ces deux parties sont suivies du plan de l'expérience qui décrit la façon dont les méthodes sont intégrées pour réaliser l'évaluation du programme OR. Ce chapitre se termine avec une section concernant l'éthique de la recherche.

2.1 MÉTHODE QUANTITATIVE

Cette partie présente la méthode quantitative utilisée pour la réalisation de cette recherche et est divisée en trois sections : participants, source de données et devis de recherche.

2.1.1 Participants

Les prochains paragraphes sont consacrés à la description de l'échantillon de la partie quantitative de la méthodologie. Sont tour à tour présentés, les groupes expérimental et témoin, les secteurs disciplinaires et les cohortes.

2.1.1.1 Groupe expérimental et groupe témoin

Les participants sont des étudiants inscrits dans l'un ou l'autre des programmes de baccalauréat qui suivent leurs cours sur le campus de l'UQAC (N = 8391). Le groupe expérimental est formé d'un échantillon d'étudiants inscrits dans l'un ou l'autre des programmes de baccalauréat et ayant été exposés au programme OR à partir du trimestre où le programme OR a débuté, soit le trimestre d'automne 2002 (n = 2409). Le groupe témoin est composé d'un échantillon des étudiants inscrits à l'un ou l'autre des mêmes programmes mais, avant le début du programme OR (n = 5982).

2.1.1.2 Secteurs disciplinaires

Les groupes expérimental et témoin sont subdivisés en secteurs disciplinaires qui, chacun, regroupent un ou des programmes de baccalauréat apparentés au domaine d'études. Pour la présente étude, 15 secteurs disciplinaires sur une possibilité de 19 ont été retenus et numérotés de 1 à 15. La décision d'exclure quatre secteurs repose sur les considérations suivantes : un secteur n'a jamais réalisé de projet dans le cadre de l'OR, un secteur a réalisé un seul projet qui consistait à offrir de l'aide personnalisée à un seul étudiant, deux secteurs ont reçu un soutien financier à la suite du dépôt d'une proposition de projet OR, mais n'ont pas ou que très partiellement réalisé les activités prévues. Par ailleurs, ces quatre secteurs ont quand même été retenus à l'intérieur du devis qualitatif, lequel est présenté dans la prochaine partie du présent chapitre.

2.1.1.3 Cohortes

Une cohorte est composée du groupe d'étudiants qui ont entrepris, au même trimestre d'automne, une même formation de baccalauréat à l'UQAC. La sélection d'une cohorte exige l'identification des nouveaux étudiants dans un programme de baccalauréat. Pour cette thèse, les nouveaux dans un programme correspondent aux étudiants qui se sont inscrits pour la première fois dans un baccalauréat particulier et ce, peu importe qu'il s'agisse de leur première inscription ou non dans l'établissement. Ainsi, le groupe expérimental est composé d'un échantillon de trois cohortes exposées au programme depuis 2002, soient les cohortes 2002, 2003, et 2004 et le groupe témoin est constitué des cohortes non exposées au programme, soit celles de 1993 à 2001 et dont les données sont accessibles. L'accessibilité aux données pour la formation des cohortes est déterminante quant au nombre et varie d'un secteur disciplinaire à l'autre. Une première contrainte à l'accessibilité a été que la banque de données disponible pour l'étude ne dispose pas d'informations pour les années antérieures à 1993 (ceci est détaillé dans la partie concernant les sources des données du présent chapitre). En conséquence, le nombre de cohortes à l'étude correspond, en réalité, au maximum d'années rendues accessibles par la banque de données. Deuxièmement, il y a une variation dans le nombre de cohortes selon le secteur disciplinaire. Cette variation se trouve occasionnée principalement par le fait que le ou les programmes n'étaient pas offerts par l'institution à un moment donné ou bien, plus rarement, parce qu'il y a eu suspension des inscriptions à un trimestre particulier. Ainsi, le nombre de cohortes

disponibles par secteur disciplinaire pour le groupe témoin varie entre quatre et neuf, mais il demeure identique pour le groupe expérimental (trois cohortes par secteur). Le nombre de programmes composant un secteur disciplinaire varie également dans les cohortes. Ceci s'explique principalement par la création de nouveaux programmes, par leur abolition ou bien par les mêmes raisons expliquant la variation du nombre de cohortes par secteur disciplinaire. Ainsi, le nombre de programmes inclus pour l'étude est de 28 ou 29 dans le groupe expérimental et varie entre 15 et 27 dans le groupe témoin. Le nombre de participants composant les cohortes du groupe expérimental et témoin varie donc aussi selon l'année d'observation et selon le programme. Les Tableaux 4 et 5 présentent respectivement la répartition des participants pour les groupes expérimental et témoin, par secteur disciplinaire, par nombre de programmes et par nombre de participants par cohorte.

Tableau 4

Répartition des participants du groupe expérimental par secteur disciplinaire, par nombre de programmes et par nombre d'étudiants par cohorte

Secteur disciplinaire	Nombre de programmes	Nombre d'étudiants cohorte 2002	Nombre d'étudiants cohorte 2003	Nombre d'étudiants cohorte 2004	Total
1	2	58	60	72	190
2	2	21	20	18	59
3	3	29	40	44	113
4	2	44	40	29	113
5	3	73	69	34	176
6	1	104	111	114	329
7	1	24	30	39	93
8	1	82	68	80	230
9	1	47	41	49	137
10	1	100	87	107	294
11	2	23	32	38	93
12	6	57	44	38	139
13	1	23	25	21	69
14	2	24 ^a	46	62	132
15	1	65	67	110	242
Total	29	774	780	855	2409

^aUn programme disponible.

Tableau 5

Répartition des participants du groupe témoin par secteur disciplinaire, par nombre de programmes
et par nombre d'étudiants par cohorte

Secteur disciplinaire	Nombre de programmes	Nombre d'étudiants cohorte 2001	Nombre d'étudiants cohorte 2000	Nombre d'étudiants cohorte 1999	Nombre d'étudiants cohorte 1998	Nombre d'étudiants cohorte 1997	Nombre d'étudiants cohorte 1996	Nombre d'étudiants cohorte 1995	Nombre d'étudiants cohorte 1994	Nombre d'étudiants cohorte 1993	Total
1	2	50	42	74	45	33 ^a	33 ^a	28 ^a	36 ^a	25 ^a	366
2	2	23	29 ^a	26 ^a	31 ^a	35 ^a	31 ^a	48 ^a	23 ^a	35 ^a	281
3	3	37	41	52	52	12 ^b	28 ^b	25 ^b	23 ^b	18 ^b	288
4	2	64	33 ^a	43 ^a	41 ^a	33 ^a	29 ^a	25 ^a	40 ^a	33 ^a	341
5	3	49	22 ^a	34 ^a	31 ^a	31 ^a	43 ^a	29 ^a	20 ^a	21 ^a	280
6	1	106	139	130	142	127	102	85	n/a	n/a	831
7	1	17	20	36	33	14	n/a	n/a	n/a	n/a	120
8	1	78	78	82	75	69	85	88	98	103	756
9	1	54	82	79	63	50	56	67	77	91	619
10	1	105	83	79	63	57	68	91	103	103	752
11	2	22	21	19	25	31	32	48	56	34	288
12	5	59	3 ^a	1 ^a	38 ^b	29 ^b	48 ^b	51 ^b	49 ^b	33 ^b	311
13	1	23	24	37	45	40	30	n/a	n/a	n/a	199
14	1	25	24	26	27	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	102
15	1	71	44	56	58	42	48	45	44	40	448
Total	27	783	685	774	769	603	633	630	569	536	5982

^aUn programme disponible.

^bDeux programmes disponibles.

2.1.2 Source des données

Les données pour l'analyse des cohortes de 1993 à 2004 proviennent de la base de données PRISME du bureau de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) de l'UQ. Les données de PRISME sont celles transférées par les registraires des dix établissements du réseau de l'UQ pour les besoins des déclarations au MÉLS, dont l'UQAC. Les données font l'objet d'une validation minutieuse en fonction de ces déclarations. Le PRISME cumule l'image de ces transmissions de trimestre en trimestre et aucune correction à rebours n'est effectuée. La collecte et la validation des données sont sous la responsabilité de la DRERI. Les données sont emmagasinées dans la base de données ORACLE, sous la forme d'un modèle de données relationnelles. Les trois principaux schémas de la base de données sont les admissions, les inscriptions et la diplomation. L'équipe SIGUQ, du Centre des services communs, gère la base ORACLE. Le PRISME rend faisable l'analyse des réinscriptions des étudiants de trimestre en trimestre dans des programmes de baccalauréat de l'UQAC grâce à l'outil d'analyse *Parcours étudiants*. Cet outil est né d'un besoin d'actualisation de l'ancienne méthode d'analyse de cheminement connue sous le nom de SQUALPE. Les données provenant de *Parcours étudiants* résultent donc d'une analyse en temps réel des données de PRISME sur les inscriptions et la diplomation. L'analyse est exécutée à l'aide du progiciel statistique SAS, qui envoie une requête SQL à la base de données ORACLE. C'est l'équipe de recherche institutionnelle

de la DRERI qui a créé et qui gère le site *Parcours étudiants*. Il est en opération officiellement depuis octobre 2005.

Le système *Parcours étudiants* permet notamment l'analyse du cheminement d'un étudiant à l'intérieur de son institution en fournissant des statistiques sur le suivi par trimestre des inscriptions, et ce, pour les cohortes mises en observation. Le PRISME, qui inclut les données de 1993 à aujourd'hui, effectue leurs traitements en temps réel, ce qui assure l'utilisation de données à jour pour cette thèse.

Pour procéder à la recherche d'informations nécessaire à l'atteinte des objectifs de cette thèse, des décisions relativement aux choix des paramètres ont été prises et elles influent sur la signification des résultats. Il s'en trouve indispensable, pour la compréhension des conclusions du présent ouvrage, de caractériser les paramètres utilisés et d'en préciser leur signification. Les lignes qui suivent s'emploient à cette clarification.

La première décision exerce une influence déterminante sur la sélection des participants qui sont inclus dans les cohortes à l'étude par la banque de données. Cinq éléments quant aux choix des paramètres ont été considérés pour cette étape soit : le nom de l'établissement, les codes des programmes, le premier trimestre d'inscription (été, automne ou hiver), le type des nouveaux étudiants selon deux options (nouveaux dans

l'établissement ou nouveaux dans le programme) et le lieu d'études. Pour cette thèse, les paramètres suivants ont été retenus :

1. Nom de l'établissement : UQAC.
2. Codes des programmes : les codes des programmes de baccalauréat de l'UQAC inclus dans le groupe expérimental et le groupe témoin, tel que discuté dans la partie concernant les participants.
3. Premier trimestre d'inscription : le trimestre d'automne des années 1993 à 2003 (12 cohortes).
4. Type des nouveaux étudiants : nouveaux dans le programme.
5. Lieu d'études : le campus principal de l'UQAC.

Les deux premiers choix de paramètres vont de soi puisqu'il s'agit de l'évaluation du programme OR de l'UQAC. Le choix du trimestre d'automne pour le troisième paramètre s'explique par le fait que la très grande majorité des étudiants s'inscrivent à un programme universitaire à ce moment et que les projets OR débutent à partir de ce trimestre chaque année. Le choix du paramètre *nouveaux dans le programme* est motivé par le fait qu'il correspond aux étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un programme d'études précis, et ce peu importe qu'il s'agisse de leur première inscription ou non dans l'établissement (contrairement au paramètre *nouveau dans l'établissement* qui n'inclut que les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'établissement). Effectivement, le programme OR est offert aux étudiants par programme d'études, peu importe qu'ils soient nouveaux ou non dans l'institution.

Enfin, le paramètre concernant le lieu d'études est essentiel puisque certains programmes sont offerts dans des centres hors campus et les étudiants les fréquentant n'ont pas accès au programme OR.

Une fois les paramètres identifiés, le système de traitement effectue la sélection des nouveaux en deux temps : premièrement, tous les étudiants inscrits au premier trimestre de la période d'observation, puis tous les étudiants en double inscription. Pour ces derniers, l'inscription dans leur programme principal est retenue. Le choix des participants tient également compte des changements de codes permanents qui ont pu être attribués à un même étudiant. Ceci permet d'éviter qu'un changement de code permanent ne soit faussement considéré comme une absence ou un abandon.

La seconde étape de traitement des données établit l'état d'inscription de l'étudiant à chaque trimestre d'observation. Un étudiant peut se retrouver dans un des cinq états suivants : inscrit au programme initial, inscrit à un autre programme, absent du programme initial, absent d'un autre programme et abandon. Pour la présente étude, le nombre de trimestres d'observation a été fixé à deux trimestres d'automne suivant la première inscription pour toutes les cohortes.

Par la suite, le système identifie, pour chaque étudiant de la cohorte, s'il a obtenu un diplôme au cours de la période d'observation. Trois catégories sont possibles : diplômé du programme initial, diplômé d'un autre programme du même genre que le

programme initial et diplômé d'un autre programme d'un genre différent que le programme initial. Lors de la dernière étape du traitement des données, l'état d'inscription et les diplômes obtenus par l'étudiant sont combinés, ce qui permet de déterminer son état final pour chaque trimestre d'observation.

Enfin, les données ainsi extraites de la banque PRISME ont été transposées après traitement sous la forme d'une nouvelle banque de données permettant leur analyse statistique. Cette banque de données a été créée par madame Sylvie Bonin du bureau de la DRERI de l'UQ et transmise à l'auteure de cette étude.

Pour terminer, à dessein d'éclaircir le sens des analyses générées de la banque de données de PRISME, la rubrique qui suit libelle un lexique des principales variables utilisées.

Absent : Il s'agit ici d'un étudiant qui n'est pas inscrit à un trimestre et dont l'absence dure depuis moins de six trimestres consécutifs. Dans la banque de données utilisée, tous les étudiants ne s'étant pas réinscrits pour chaque période d'observation reçoivent cette caractéristique.

Campus : Fait référence à la sélection des étudiants qui suivent leurs cours sur le campus principal de l'UQAC. Pour la présente étude, seuls les étudiants qui suivent leurs cours sur le campus principal sont retenus pour établir les pourcentages de réinscription.

Cohorte : Représente un groupe d'étudiants qui entreprennent au même trimestre une même formation de baccalauréat. Ainsi, à l'UQAC, les étudiants inscrits à une première année de leur programme de baccalauréat constituent une cohorte qui sera remplacée par une nouvelle l'année suivante. Pour la présente recherche, 12 cohortes sont retenues.

Diplômé : Se dit d'un étudiant qui a complété sa scolarité menant à l'émission d'un diplôme. Cette caractéristique est prise en compte lors du questionnement de la banque de données. L'obtention d'un diplôme par un étudiant lors d'une observation est considérée comme une rétention dans les études dans la variable de l'ensemble des états d'inscription.

Ensemble des états d'inscription : Caractéristique disponible pour questionner la banque de données et utilisée comme variable pour établir les pourcentages de rétention dans l'institution. Sont inclus dans la catégorie de l'ensemble des états d'inscription (EÉ), les étudiants s'étant réinscrits à une seconde et à une troisième année, soit à leur programme initial, à un autre programme ou ayant obtenu le diplôme de leur programme initial ou d'un autre programme.

État d'inscription : Détermine l'état d'inscription d'un étudiant à une seconde et à une troisième année dans un programme à l'UQAC. Les états d'inscription d'un étudiant peuvent être : l'inscription dans le programme initial ou l'inscription à l'ensemble des états.

Inscrit : Il s'agit d'un étudiant, homme ou femme, qui est sous un régime d'études à temps complet ou à temps partiel et qui est inscrit dans un programme

d'études. Cette caractéristique correspond à tous les étudiants qui se sont réinscrits à une seconde et à une troisième année d'un programme à l'UQAC et permet d'établir des pourcentages de réinscription.

Inscription au programme initial : Caractéristique disponible pour questionner la banque de données et utilisée comme variable pour établir les pourcentages de rétention dans le programme initial. Sont inclus dans la catégorie de l'inscription au programme initial, les étudiants s'étant réinscrits à une seconde et à une troisième année à leur programme initial, c'est-à-dire au même programme que celui dans lequel ils s'étaient inscrits la première fois.

Régime d'études : Fait référence au fait d'étudier soit : à temps complet (inscrit à 12 crédits de cours ou plus) ou à temps partiel (inscrits à moins de 12 crédits). Cette caractéristique est disponible dans la banque de données et utilisée pour les analyses de la variable du régime d'études.

Rétention 1 (R1) : Situation d'inscription des étudiants de l'UQAC au trimestre d'automne suivant leur première inscription dans un programme (réinscription à une seconde année). L'étudiant peut être réinscrit dans son programme initial ou dans un autre programme ou avoir obtenu un diplôme. Cette observation permet de connaître les pourcentages de rétention des étudiants à une seconde année d'un programme à l'UQAC selon la variable de l'état d'inscription.

Rétention 2 (R2) : Situation d'inscription des étudiants de l'UQAC au trimestre d'automne correspondant à une réinscription à une troisième année de

cheminement dans un programme. L'étudiant peut être réinscrit dans son programme initial ou dans un autre programme ou avoir obtenu un diplôme. Cette observation permet de connaître les pourcentages de rétention des étudiants à une troisième année d'un programme à l'UQAC selon la variable de l'état d'inscription.

Secteur disciplinaire : Caractéristique disponible pour questionner la banque de données et utilisée pour obtenir des pourcentages de réinscription aux deux observations pour chaque secteur disciplinaire.

Sexe : Cette caractéristique (homme et femme) est disponible pour questionner la banque de données et utilisée comme variable pour cette thèse.

Quant au cas particulier des données relatives à la cohorte 2004, elles proviennent également de la banque PRISME alimentée par le bureau du registraire de l'UQAC; elles sont cependant considérées préliminaires par le bureau de la DRERI. Effectivement, les informations intégrées à PRISME pour un trimestre donné, sont dites définitives lorsque les dernières corrections ont été apportées et approuvées par l'établissement. Selon la procédure habituelle, les données de la cohorte 2004 concernant les réinscriptions au trimestre d'automne 2005 dans les programmes à l'étude ne seront considérées définitives qu'au cours du mois d'avril 2006, c'est-à-dire après l'analyse des données de cette étude. L'utilisation de ces données est toutefois essentielle afin d'augmenter au maximum le nombre de cohortes du groupe expérimental utilisées pour mesurer l'effet du programme OR. Ces données sont néanmoins fiables

puisque ce sont celles qui sont transmises à la DRERI pour leur intégration dans la banque de données.

2.1.3 Devis de recherche quantitatif

Afin de déterminer l'effet du programme OR, le modèle quasi expérimental à deux groupes a été utilisé. Le groupe expérimental et le groupe témoin, correspondant chacun à des périodes précises, sont déjà constitués à partir de l'ensemble des étudiants ayant étudié à l'UQAC. Les groupes sont donc composés d'étudiants nouvellement inscrits à des programmes de baccalauréat à l'UQAC et la seule différence entre eux réside dans l'exposition ou non des étudiants au programme OR. Leur équivalence est vérifiée ultérieurement. Puisque le programme OR était offert à tous les étudiants à partir du trimestre d'automne 2002, il s'est avéré impossible de constituer le groupe témoin avec des étudiants nouvellement inscrits à partir de ce trimestre. Le groupe témoin est, dans ces conditions, composé d'étudiants inscrits dans les mêmes programmes, mais antérieurement à l'apparition de l'OR de l'UQAC. Les variables dépendantes, telles qu'elles ont déjà été identifiées dans la partie de la position du problème du contexte théorique, sont la rétention après un an (R1) et la rétention après deux ans (R2). Ces variables dépendantes représentent les changements qui peuvent être observés de façon distale selon la théorie du changement du programme OR, c'est-à-dire l'augmentation de la rétention escomptée conséquemment à l'exposition au programme OR. Ces variables représentent donc un des effets souhaités par le programme. Pour

déterminer l'effet de l'OR sur la rétention, des pourcentages de réinscription des étudiants à une deuxième année d'un programme d'études (correspondant à la variable R1) et des pourcentages de réinscription à une troisième année (correspondant à la variable R2) sont calculés. Trois observations sont ainsi prises soit : O_1 = nombre d'étudiants inscrits au départ dans les programmes d'études; O_2 = réinscription au trimestre d'automne suivant la première inscription dans un programme (correspondant au quatrième trimestre); O_3 = le nombre de ces même étudiants réinscrits au trimestre d'automne suivant (correspondant au septième trimestre). Rappelons que, pour l'étude, 12 cohortes sont retenues, dont trois ont été exposées au programme OR (cohortes 2002, 2003 et 2004) et neuf non exposées (cohortes 1993 à 2001). Concernant la cohorte 2001, qui chevauche les périodes d'exposition et de non-exposition au programme, la variable R1 est considérée comme faisant partie du groupe témoin, et la variable R2 est considérée comme faisant partie du groupe expérimental.

Cook et Campbell (1979) ont démontré l'utilité d'utiliser la méthode quasi expérimentale avec ce type de groupement par cohorte pour autant que celles-ci ne diffèrent pas trop les unes des autres d'année en année, sauf pour l'exposition au programme qui est l'objet de l'évaluation.

Pour l'évaluation du programme OR, un plan de recherche quasi expérimentale à deux groupes, par cohortes à cycles institutionnels et à séquence temporelle interrompue est donc utilisé, tel qu'illustré au Tableau 6.

Tableau 6

Plan quasi expérimental à deux groupes, par cohortes à cycles institutionnels et à séquence temporelle interrompue

Groupes	Cohortes	Prétest	Post-test R1	Post-test R2	Prétest	Expo- sition	Post-test R1	Post-test R2
Témoin	1993	O ₁	O ₂	O ₃				
	1994	O ₁	O ₂	O ₃				
	1995	O ₁	O ₂	O ₃				
	1996	O ₁	O ₂	O ₃				
	1997	O ₁	O ₂	O ₃				
	1998	O ₁	O ₂	O ₃				
	1999	O ₁	O ₂	O ₃				
	2000	O ₁	O ₂	O ₃				
	2001 ^a	O ₁	O ₂	O ₃				
Expérimental	2002				O ₁	X	O ₂	O ₃
	2003				O ₁	X	O ₂	O ₃
	2004				O ₁	X	O ₂	O ₃

^aCohorte chevauchant l'observation.

Dans ce modèle, « X » est la variable indépendante qui correspond au programme OR et représente l'exposition au programme et « O », à trois observations soit, un prétest et deux post-tests. Ainsi, O₂/O₁ permet d'établir le pourcentage d'étudiants qui se sont réinscrits à une seconde année et O₃/O₁ le pourcentage d'étudiants qui se sont réinscrits à une troisième. Ces pourcentages correspondent aux variables dépendantes distales de la rétention soit, rétention 1 (R1 = Pourcentage de réinscription à une seconde année) et rétention 2 (R2 = Pourcentage de réinscription à une troisième année). La comparaison des pourcentages de O₂/O₁ des groupes témoin et expérimental permet d'observer l'existence ou non de changement selon l'exposition au

programme OR pour la variable R1. De la même manière, la comparaison des pourcentages de O_3/O_1 des groupes témoin et expérimental permet d'observer l'existence ou non de changement selon l'exposition au programme pour la variable R2.

2.2 MÉTHODE QUALITATIVE

La présente thèse utilise plusieurs sources de données qualitatives en provenance d'entretiens effectués auprès de différents groupes de participants et de différents documents. Afin d'optimiser la compréhension de la méthode, les participants et les sources des données seront tour à tour décrits avant que ne soit explicitée la méthode utilisée pour leurs analyses.

2.2.1 Participants

Le nombre total de participants est cette fois de 66 individus répartis en trois groupes. Le premier groupe ($n = 28$) est composé d'individus ayant une fonction de directeur de programme ou de directeur de service à l'UQAC et qui ont participé à l'OR en proposant et réalisant des projets. Ce groupe est subdivisé en deux. Le premier sous-groupe ($n = 16$) est composé des personnes ayant une fonction de directeurs de programme de premier cycle d'un des 15 secteurs disciplinaires retenus dans l'échantillon de la méthode quantitative présenté plus haut. Le second sous-groupe ($n = 12$) est répartis comme suit : cinq individus qui assument des fonctions de direction de

programmes de premier cycle de secteurs qui n'ont pas été retenus dans l'échantillon de la méthode quantitative, quatre individus ayant un poste de direction de programme de cycles supérieurs et trois individus en poste de direction de service ou administratif. Le second groupe de participants est composé de 15 étudiants inscrits dans des programmes de premier cycle ou de cycles supérieurs à l'UQAC et qui ont agi en tant qu'aidants dans le cadre du programme OR de l'UQAC. Le dernier groupe ($n = 23$) sont des étudiants de premier cycle ayant bénéficié des projets de l'OR.

2.2.2 Sources des données

Dans cette étude, six différentes sources de données qualitatives sont utilisées. Cette partie présente tour à tour chacune de ces sources, soit trois catégories d'entretiens et trois types de documents.

2.2.2.1 *Entretiens*

Au total 86 entretiens ont été réalisés dans trois catégories. Chaque catégorie correspond à un groupe de participants soit : les directeurs de programme, les personnes agissant en tant qu'aidants auprès des étudiants et les étudiants recevant les services du programme OR. L'échantillonnage pour les entretiens s'est déroulé en deux étapes : premièrement, tous les directeurs des secteurs disciplinaires ont été inclus sans exception et ont tous participé à un entretien individuel. Lors de l'entretien, il leur a été demandé

d'identifier des étudiants qui avaient travaillé dans le cadre des projets OR de leur secteur. Ainsi, le groupe des étudiants aidants a été constitué à partir des personnes identifiées par les directeurs. La seconde étape du processus d'échantillonnage consiste à former le groupe des étudiants. Ce dernier est constitué d'étudiants ayant participé à des projets de l'OR et qui ont été identifiés par les individus du groupe des étudiants aidants lors de leur entretien individuel. Ainsi, deux listes d'individus correspondants aux critères de sélection des participants pour les groupes des aidants et des étudiants ont été dressées. À partir de ces listes, les participants ont été contactés et sollicités à participer aux entretiens individuels. Le nombre d'entretiens effectués est basé sur les critères suivants : la représentativité suffisante telle que mentionnée par Seidman (1991) et la méthode de la saturation telle que décrite par Boutin (1997). Ainsi, la cible est une représentation d'au moins un individu par secteur disciplinaire.

Tous les entretiens effectués pour les trois catégories sont du type semi-directif et s'inspirent de la méthode de Fenneteau (2002). L'entretien est abordé avec un guide qui dresse la liste des sujets que l'interviewé doit avoir traités durant l'entretien. Les guides d'entretiens diffèrent d'une catégorie à l'autre et sont disponibles à l'Appendice E.

Lorsqu'un interviewé n'évoque pas spontanément un thème du guide d'entretien, l'interviewer l'invite à en parler. Chaque guide d'entretien a été déterminé en fonction des objectifs et des caractéristiques propres à la présente étude et selon la catégorie de répondants. Les entretiens sont de durées variables selon l'individu interviewé. Ils

varient entre 15 et 45 minutes. Ils ont tous été enregistrés sur bande audio et ont été retranscrits intégralement à l'aide du logiciel Word pour leur traitement. Les entretiens ont été réalisés à l'UQAC après une entente téléphonique entre l'interviewer et l'interviewé sur un moment opportun. Avant de procéder à une série d'entretiens pour une catégorie, un dossier individuel a été préparé contenant l'identification du groupe d'entretien, le guide d'entretien, un exemplaire du projet OR réalisé dans ce milieu et des feuilles permettant la prise de notes. Ce dossier est apporté au moment de l'entretien par l'interviewer. Un exemplaire du compte rendu intégral y est déposé par la suite. Un code est attribué à chaque entretien selon la catégorie d'entretien et le secteur disciplinaire de l'interviewé. Cette procédure permet d'assurer la confidentialité des entretiens tout en permettant de retracer ceux qui se rapportent au même secteur disciplinaire. Les entretiens ont été réalisés par quatre interviewers qui ont tous reçu une formation identique et une procédure à suivre détaillée. À la base, ces interviewers avaient une formation universitaire de premier cycle en psychologie et étaient rémunérés comme assistants de recherche. Aucun entretien n'a été réalisé par l'auteure de cette étude. Les données en provenance des entretiens sont utilisées pour l'évaluation du processus et l'évaluation de l'effet du programme OR pour les variables proximales (conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite [C], participation des directeurs de programme à l'OR [PD], participation des étudiants [PÉ], facteurs de réussite [F]) et pour les variables distales de la rétention (R1 et R2).

2.2.2.1.1 Première catégorie d'entretien : les directeurs

Cette catégorie regroupe 48 entretiens qui ont eu lieu avec les directeurs des secteurs disciplinaires incluant les secteurs qui avaient été exclus pour diverses considérations. Des entretiens ont été également effectués auprès des directeurs de programme de cycles supérieurs et auprès de deux directeurs de bureau administratif et de service. Les données découlant de ces entretiens sont incluses dans l'analyse qualitative. Deux séries d'entretiens ont été réalisées à deux années consécutives, soit une première série à la fin du trimestre d'hiver 2004 et une seconde à la fin du trimestre d'hiver 2005. Ainsi, un même directeur d'un secteur disciplinaire a pu être interviewé en 2004 et en 2005. Des 48 entretiens réalisés, 27 le furent en 2004 et 21 en 2005. Les 15 secteurs disciplinaires de l'échantillon quantitatif sont représentés par des entretiens menés auprès du directeur du secteur. Ainsi, ce groupe est composé de 30 entretiens dont 15 ont été effectués en 2004 et 15 en 2005. Ces entretiens sont codés de D1, 03-04 à D15, 03-04 et de D1, 04-05 à D15, 04-05. L'autre groupe d'entretiens est composé de quatre entretiens effectués auprès des directeurs des secteurs disciplinaires non retenus dans les analyses quantitatives (code = D01, 03-04 à D03, 03-04 et de D01, 04-05 à D03, 04-05), de dix entretiens effectués auprès des directeurs de cinq programmes de cycles supérieurs (code = CS1, 03-04 à CS5, 03-04 et CS1, 04-05 à CS5, 04-05) et de quatre effectués auprès de deux directeurs de service (code = 001, 03-04 à 002 03-04 et 001, 04-05 à 002, 04-05). De ces 18 entretiens, 12 ont été effectués en

2004 et 6 en 2005. Les grands thèmes abordés durant les entretiens sont : le type de projet, le déroulement, les difficultés rencontrées, les effets et les retombés.

2.2.2.1.2 Deuxième catégorie d'entretien : les aidants

Cette catégorie d'entretien (n = 15) a été réalisée auprès des personnes qui ont été embauchées en qualité de personnes ressources pour offrir l'aide décrite dans les projets OR. Tous les individus composant ce groupe sont des étudiants inscrits dans un programme de premier cycle ou de cycles supérieurs à l'UQAC. Cette série d'entretiens a été effectuée durant le trimestre d'été 2005. Les grands thèmes abordés ici sont : description du projet dans lequel l'aidant a été mis à contribution, mode de recrutement, motivations à s'engager, nature du travail, apports personnels, effets du projet sur les étudiants, difficultés rencontrées et pertinence du projet. Pour quatre entretiens en provenance de trois secteurs différents, il s'est avéré impossible de rencontrer l'étudiant aidant à l'UQAC. Ceux-ci ont été contactés par téléphone et la démarche leur a été expliquée. Ils ont ensuite reçu un exemplaire du guide d'entretien transmis par courriel sur lequel ils ont répondu aux questions, puis l'ont retourné à l'interviewer. Les entretiens de cette catégorie ont reçu les codes de A1, A4, A6, A7, A8, A9, A11 et A15 pour les entretiens des aidants correspondant aux secteurs disciplinaires retenus dans la méthode quantitative et de A001, A01, ACS pour les étudiants aidant en provenance de d'autres secteurs disciplinaires. Les quatre entretiens téléphoniques ont reçu en plus le code T.

2.2.2.1.3 Troisième catégorie d'entretien : les étudiants

Cette dernière catégorie d'entretiens (n = 23) a été effectuée auprès d'étudiants ayant bénéficié du programme OR durant leurs études dans un programme de premier cycle à l'UQAC. Cette série d'entretiens a été réalisée durant les trimestres d'automne 2005 et d'hiver 2006. Des 13 secteurs disciplinaires représentés, huit étaient identifiés dans la méthode quantitative et ils sont codés E1, E3, E4, E7, E8, E9, E11 et E14. Les autres entretiens sont codés par la lettre E, suivie du code correspondant au secteur disciplinaire. Les grands thèmes abordés ici sont : en quoi consistait le projet, comment a-t-il appris son existence, qu'est-ce qui l'a incité à y participer, en quoi celui-ci correspondait à ses besoins, quel fut le degré de sa participation et qu'est-ce que le projet lui a apporté?

2.2.2.2 Documents

Différents documents ont été analysés pour l'évaluation du processus et de l'efficacité du programme OR. Il s'agit des comptes rendus des réunions du COR, des lettres de réponse aux propositions de projet, des formulaires de proposition de projet et des formulaires de rapport de projet. Les documents pris en compte pour l'analyse concernent tous ceux disponibles depuis la création du COR jusqu'au début du trimestre d'automne 2005. Les lignes qui suivent décrivent les documents, leurs usages et leur pertinence en tant que sources de données dans l'évaluation du programme OR.

2.2.2.2.1 Comptes rendus des réunions du comité Opération réussite

Tous les comptes rendus des réunions du COR ainsi que les annexes ont été lus et analysés pour la présente étude. Au total, dix comptes rendus et plus d'une vingtaine d'annexes ont été utilisés comme source de données. Ces documents permettent à l'évaluatrice d'avoir accès aux informations pour connaître et comprendre le fonctionnement de programme OR de l'UQAC. Rappelons au passage que l'évaluatrice était elle-même membre du COR depuis le début. Ces documents contiennent, entre autres, les objectifs du programme, les moyens utilisés pour l'atteinte des cibles, les stratégies, les procédures et les politiques du COR. De plus, ils permettent de savoir quels sont les secteurs disciplinaires qui ont participé à l'OR depuis le début, décrivent de façon détaillée les projets, permettent de connaître les sommes accordées et de comprendre les raisons du refus de certains. Ces documents sont utilisés pour décrire le programme OR et élaborer le modèle théorique du programme décrit dans le chapitre du contexte théorique. Ils sont aussi utilisés pour déterminer les secteurs disciplinaires, les participants, les programmes et les cohortes à inclure dans la méthode quantitative et qualitative de cet ouvrage. Ils contribuent à l'évaluation du processus du programme et permettent de savoir si l'opérationnalisation du programme OR correspond aux objectifs de départ et d'en évaluer l'adéquation.

2.2.2.2.2 Lettres de réponse

Rappelons que les lettres de réponse sont envoyées par la responsable du COR à chaque directeur de secteur disciplinaire, chaque fois que celui-ci a produit une proposition de projet. Ces lettres permettent d'obtenir les montants accordés au projet par le COR et de connaître la ventilation de celui-ci en fonction des demandes. Elles permettent également de connaître les raisons expliquant que le COR ne puisse appuyer financièrement la demande. Comme les lettres sont adressées au directeur du secteur disciplinaire, elles sont surtout employées pour informer l'évaluatrice des changements de personne à la direction d'un secteur disciplinaire. Ceci permet un éclairage supplémentaire sur les raisons pour lesquelles un projet n'a pas été réalisé ou bien qu'un secteur n'ait pas produit de demande ou de rapport à un moment particulier. Elles sont utilisées pour l'évaluation du processus du programme OR en complément des comptes rendus. Au total, 80 lettres ont été transmises et prises en compte pour l'analyse (Appendice C).

2.2.2.2.3 Formulaires de proposition des projets et formulaires de rapport des projets

L'analyse des formulaires de proposition de projet et de rapport de projet permet de vérifier l'adéquation entre ce qui était proposé et ce qui fut réellement réalisé à l'intérieur de chaque secteur disciplinaire (Appendice B). Ils permettent à l'évaluatrice de connaître les détails des projets et d'en établir les liens avec le modèle théorique du

programme OR. Au total, 80 formulaires de proposition de projet et 63 formulaires de rapport ont été analysés. Les rapports des projets, en particulier, permettent l'analyse du processus quant à l'adéquation entre le modèle théorique et les projets réalisés. Ils aident pour l'analyse des variables dépendantes proximales (C, PD, PÉ et F) et distale (R1 et R2) dans l'évaluation de l'effet du programme. Le contenu des rapports de projet a été retranscrit intégralement à l'aide du logiciel Word pour leur traitement. Les rapports de projets ont reçu les codes de R, 03-04 et R, 04-05 ainsi que le numéro du secteur disciplinaire lui correspondant, conformément aux codes établis pour les entretiens des directeurs de programme.

2.2.3 Devis de recherche qualitatif

L'analyse des documents permet de décrire le programme OR, de développer le modèle théorique du programme, d'établir les objectifs de l'étude et d'identifier les variables à mesurer. La partie concernant la description du programme OR a été lue et cautionnée comme étant conforme par deux personnes ayant été impliquées directement dans la création du programme et son opérationnalisation. C'est cette première étape qui a déterminé l'identification des autres sources de données nécessaires pour l'évaluation du processus et de l'effet du programme OR. La réalisation d'entretiens semi-directifs ainsi que l'analyse des rapports des projets relatifs au programme OR ont été ciblées comme étant les sources de données les plus efficaces. Les données en provenance des

entretiens et celles en provenance des rapports de projet sont traitées, codifiées et analysées en fonction des objectifs à atteindre. Le contenu des entretiens et des rapports de projet a été transféré sur le logiciel d'analyse NVivo deuxième version (QSR, 2002). Une analyse de contenu par thèmes a été ensuite réalisée sur les données selon la méthode de Bardin (1996) comprenant deux étapes : (1) codification systématique des données; (2) regroupement des codes abordant les mêmes thèmes en vue de former les catégories finales. Les données sont ainsi extraites et regroupées selon des unités de sens. Celles-ci sont ensuite regroupées selon des patrons plus larges qui sont organisés selon les variables à l'étude. Environ 10 % des entretiens ont été codifiés par deux personnes externes au processus initial de codification permettant à l'auteure de vérifier leurs correspondances et ainsi de s'assurer de la fiabilité de la codification par des accords inter-juges. Les résultats issus de cette analyse contribuent à l'évaluation du processus mais ils sont aussi complémentaires à l'évaluation de l'effet (variables proximales et variables distales de la rétention).

2.3 PLAN DE L'EXPÉRIENCE

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche portant sur l'évaluation du programme OR de l'UQAC, une stratégie multiple est donc utilisée pour sa double évaluation. Plusieurs sources de données sont analysées selon deux méthodes. Il s'agit donc d'un plan de recherche mixte multiméthodes et multisources. Le scénario d'analyse général retenu pour l'étude est illustré à la Figure 11.

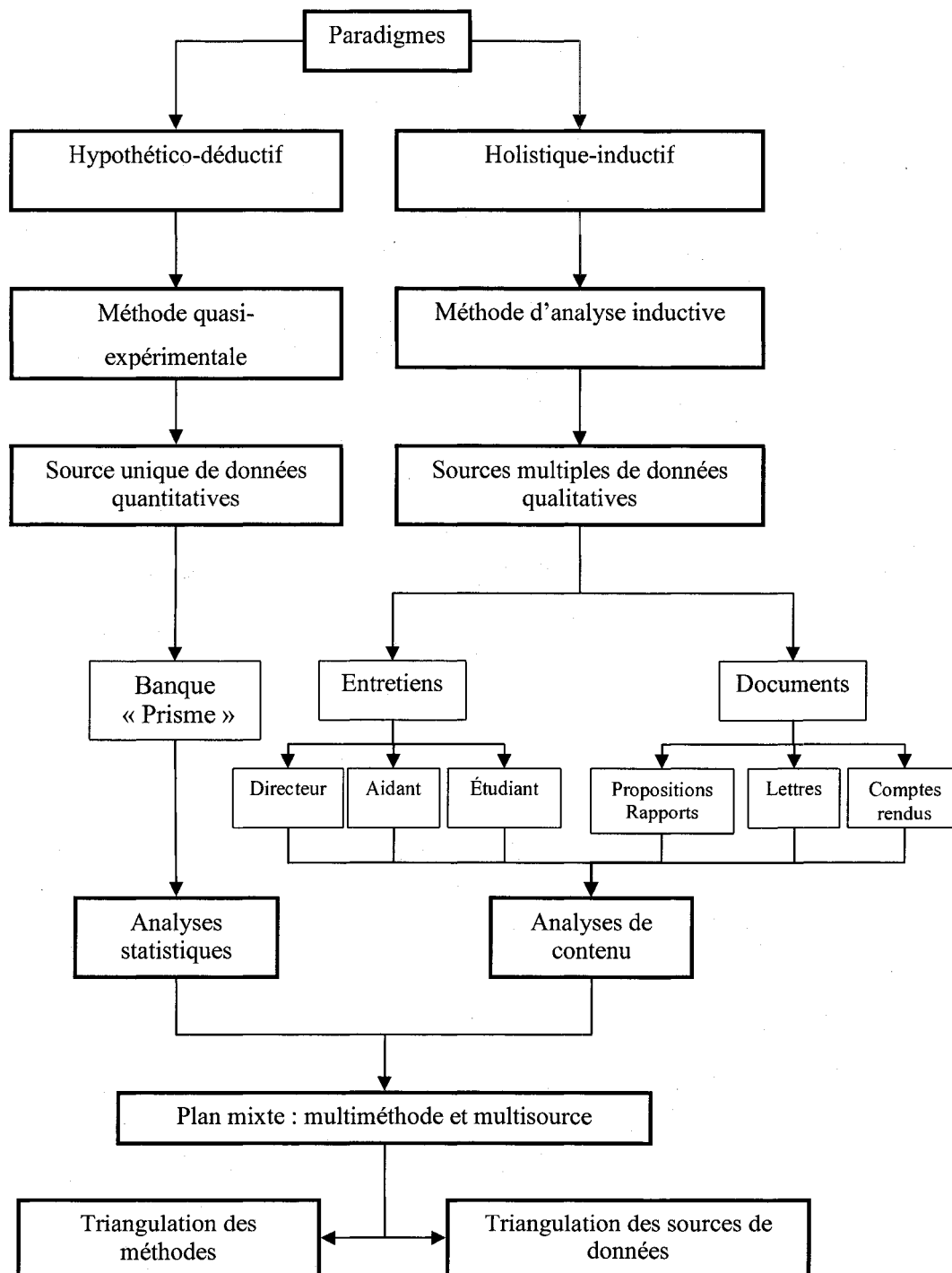


Figure 11. Scénario d'analyse : plan mixte, inspiré des travaux de Patton (1990).

Le choix de ce plan de recherche mixte repose sur plusieurs considérations exposées particulièrement par Patton (1990). L'auteur souligne qu'une des stratégies importantes pour conduire une recherche évaluative de qualité et crédible est : d'employer plusieurs méthodes pour étudier un même problème; d'utiliser plusieurs sources de données pour l'étude; d'utiliser les services de différents évaluateurs et d'utiliser plusieurs perspectives pour étudier une même source de données.

Ce scénario idéal de recherche, lorsqu'utilisé, permet la triangulation des données laquelle augmente alors la validité interne et externe de l'étude. Denzin (1978) précise également l'importance d'utiliser une méthode mixte permettant la triangulation et souligne qu'aucune méthode unique ne peut réussir à elle seule à déterminer hors de tout doute un unique facteur causal. Pour permettre la triangulation, la recherche doit inclure l'utilisation et la combinaison de diverses approches méthodologiques pures pour permettre la création d'une stratégie méthodologique mixte de qualité.

Patton suggère de différencier les plans, les mesures et les genres d'analyse typiques aux paradigmes hypothético-déductif et holistique-inductif afin de créer une stratégie multiple de recherche. Le modèle d'analyse retenu pour la présente étude s'en est inspiré. Pour l'évaluation du programme OR, les deux conceptions théoriques dominantes en recherche sont employées, soit la méthode quantitative-expérimentale et la méthode qualitative-naturaliste. L'utilisation de paradigmes distincts permet la recherche d'explications aux mêmes questions en utilisant des sources et des types de

données différentes, qui sont analysées de différentes façons. Au plan du paradigme hypothético-déductif, la méthode quasi expérimentale est mise à profit. La source de données est unique, quantitative, et permet une analyse statistique des variables dépendantes distales de rétention (R1 et R2) et des variables modératrices (sexe, régime d'études, secteur disciplinaire et état d'inscription).

Le second type a recours à la méthode d'analyse inductive, découlant du paradigme holistique-inductif. Ses sources de données sont multiples et qualitatives. La méthode d'analyse est celle de contenu. Cette méthode permet surtout l'évaluation du processus du programme, mais aussi l'analyse des variables proximales (C, PD, PÉ et F) et des variables distales de la rétention. Les résultats provenant des données quantitatives et qualitatives sont finalement utilisés pour l'analyse du lien de causalité éventuel entre les changements observés et le programme OR.

Le modèle employé pour l'évaluation du programme OR utilise, en quelque sorte, une analyse multiméthode à multisource, et ce, conformément à deux paradigmes. Ce modèle applique effectivement le principe de triangulation, au sens où l'entend Patton. Premièrement, les sources multiples de données qualitatives permettent d'effectuer des observations croisées telles que la comparaison entre les données découlant des documents, des rapports des projets et des entretiens. Deuxièmement, il permet de trianguler les sources en fonction de ce que relatent différents groupes d'individus comme les directeurs de programme, les aidants et les étudiants. Enfin, ce

modèle permet la triangulation entre les données qualitatives et quantitatives résultant des deux paradigmes de recherche pour la variable dépendante distale de la rétention et de déterminer l'effet de l'OR.

Bref, ce choix de modèle d'analyse permet de procéder à l'évaluation du programme OR, incluant une évaluation du processus et une évaluation de l'efficacité. Cette double évaluation est exécutée en utilisant le paradigme holistique-inductif (analyse qualitative) pour l'évaluation du processus et de l'effet, et en usant de la méthode quasi expérimentale (paradigme hypothético-déductif) pour en mesurer l'effet. La triangulation des différentes sources des données qualitatives accroît la qualité de la validité des résultats. De plus, la triangulation des résultats issus des différentes sources de données qui sont analysées selon des méthodes spécifiques garantit une plus grande crédibilité aux résultats. Enfin, la méthode de triangulation des résultats obtenus, en conformité avec les deux paradigmes dont les données diffèrent en types (qualitatives et quantitatives) et en sources, permet la comparaison et laisse émerger leur complémentarité.

2.4 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Cette étude respecte les normes de l'éthique de la recherche avec des êtres humains et a reçue l'approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC (N/dossier : 602.99.01) ainsi que du Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR (CER-

05-104-06.02). Également, le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'UQAC a autorisé l'auteur de cette thèse à procéder à l'évaluation du programme OR. Des copies de ces trois documents sont disponibles à l'Appendice F. Pour des raisons d'éthique et de confidentialité, il n'est pas possible de dévoiler les noms des secteurs disciplinaires qui permettraient l'identification des individus qui ont participé à l'étude pour l'évaluation du processus et de l'effet du programme OR. Ainsi, chaque secteur est identifié par un numéro afin de permettre la mise en relation des différentes sources de données se rapportant à un secteur.

Chapitre 3 : Résultats, discussions et synthèse

Ce chapitre présente successivement les résultats en provenance de chaque méthode suivis de leur interprétation respective. Une cinquième partie fait la synthèse de toute cette démarche, notamment au plan d'un éventuel lien de causalité entre les changements observés et le programme OR et se termine avec les retombées, les conséquences, les forces et les faiblesses de l'étude.

3.1 RÉSULTATS EN PROVENANCE DE LA MÉTHODE QUANTITATIVE

Cette partie des analyses a pour but principal d'évaluer l'effet du programme OR. Rappelons que l'indicateur ultime d'un effet bénéfique du programme OR est ici l'augmentation des réinscriptions dans un programme d'études de l'UQAC depuis l'implantation du programme et il correspond aux variables dépendantes distales de la rétention (R1 et R2).

Pour faciliter la compréhension des analyses, la rétention doit être comprise comme étant le moment de la prise d'information sur l'état d'inscription d'un même étudiant à deux reprises (R1 et R2). Par ailleurs, cet état d'inscription peut être de deux natures, soit : (1) l'ensemble des états d'inscription (correspond au fait qu'un étudiant se réinscrit soit à son programme initial, soit à un autre programme ou bien qu'il a obtenu

un diplôme d'un programme quelconque); (2) la réinscription dans le programme initial (correspond au fait qu'un étudiant se réinscrit dans le programme dans lequel il a commencé ses études).

Par la suite, les données consécutives aux deux prises d'information sont traitées de façon à obtenir des pourcentages de réinscription pour les groupes avant OR et après OR, pour chaque cohorte et chaque secteur disciplinaire. Les pourcentages issus de l'analyse descriptive de l'échantillon permettent l'observation des fluctuations du nombre de réinscriptions et de déterminer les caractéristiques des étudiants de 1993 à 2004 à l'UQAC, selon les cohortes et les secteurs disciplinaires.

En second lieu, un test statistique de chi deux de Pearson permet d'effectuer les comparaisons des pourcentages de réinscription avant et après l'implantation du programme OR en fonction de sous-groupes ou conditions correspondant aux variables modératrices. Afin de faciliter la compréhension, la Figure 12 présente la synthèse des conditions à l'étude pour les variables modératrices de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe ainsi que la terminologie employée pour l'analyse quantitative des données. Notez que, pour la variable modératrice des secteurs disciplinaires, chaque secteur à l'étude a reçu un numéro de 1 à 15 et il est analysé selon les diverses sous-catégories et conditions.

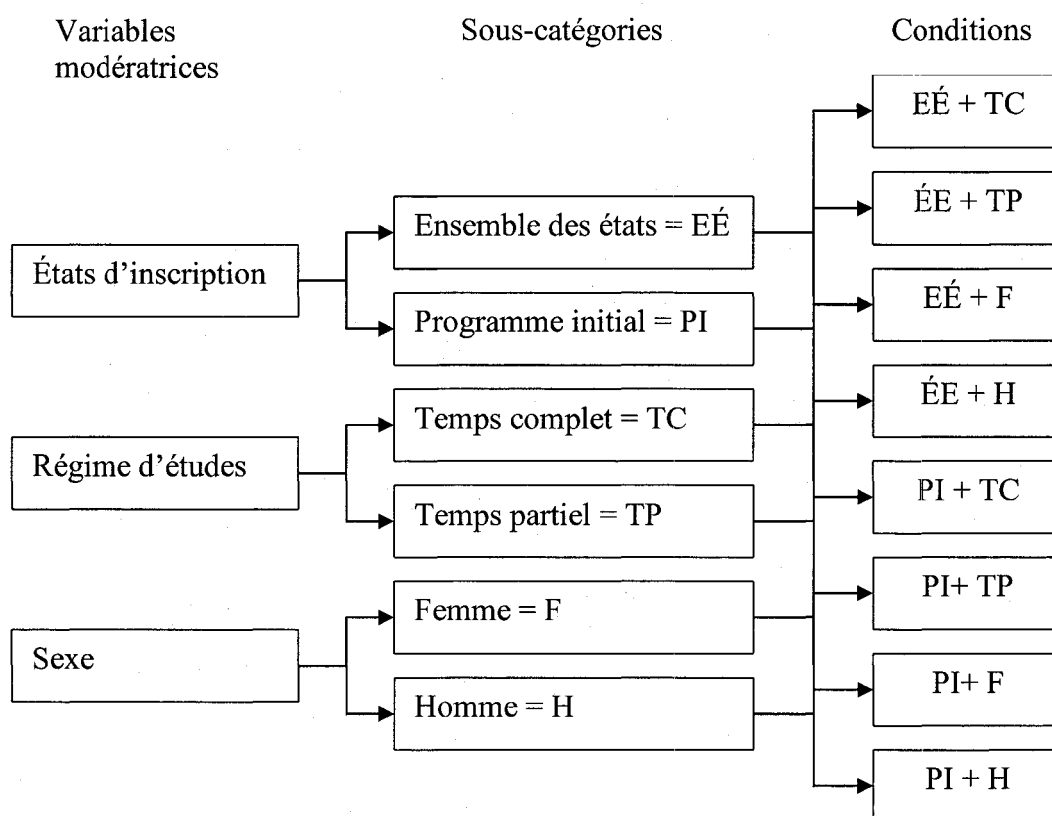


Figure 12. Variables modératrices, sous-catégories et conditions à l'étude.

3.1.1 Présentation des résultats quantitatifs

Les résultats sont présentés en trois parties principales. La première brosse un tableau de la composition de l'ensemble de l'échantillon et des secteurs disciplinaires. La seconde présente l'analyse des pourcentages de réinscription de l'ensemble de l'échantillon pour les cohortes, puis pour les secteurs disciplinaires. Ces analyses sont effectuées selon l'état d'inscription, le régime d'études et le sexe. La dernière partie

présente les résultats des comparaisons des pourcentages de réinscription selon l'implantation ou non du programme OR.

3.1.1.1 Analyse de l'échantillon

Cette section se divise en deux parties. La première brosse un tableau de la composition de l'ensemble de l'échantillon et des groupes avant et après OR selon le sexe et le régime d'études. La seconde présente les caractéristiques de l'échantillon de chacun des 15 secteurs disciplinaires quant aux variables du sexe et du régime d'études.

3.1.1.1.1 Analyse de l'ensemble de l'échantillon

Comme l'indique le Tableau 7, le nombre d'étudiants composant l'ensemble de l'échantillon est de 8391. L'âge moyen des étudiants est de 23,1 ans ($ET = 6,01$). La majorité des étudiants de l'échantillon étudie sous le régime d'études à temps complet. L'échantillon est majoritairement composé de femmes. Le pourcentage d'hommes qui étudient à temps complet est légèrement plus élevé que le pourcentage de femmes.

Tableau 7

Synthèse des fréquences et des pourcentages de l'échantillon selon les groupes et les variables du sexe et du régime d'études

Groupes		Avant OR						Après OR						Ensemble de l'échantillon					
Variables		Femmes		Hommes		Total		Femmes		Hommes		Total		Femmes		Hommes		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
TC		3267	88,1	2023	89,0	5290	88,5	1251	86,8	863	89,2	2114	87,8	4518	87,7	2886	89,0	7404	88,2
TP		442	11,9	250	11,0	692	11,5	190	13,2	105	10,8	295	12,2	632	12,3	355	11,0	987	11,8
Total		3709	62,0	2273	38,0	5982	100,0	1441	59,8	968	40,2	2409	100,0	5150	61,4	3241	38,6	8391	100,0

TC = Temps complet, TP = Temps partiel.

Comme l'indique aussi le Tableau 7, le nombre d'étudiants du groupe avant OR est de 5982 étudiants (âge : $M = 23,0$, $ET = 6,00$). Le groupe après OR est composé de 2409 étudiants (âge : $M = 23,2$, $ET = 5,65$). Aucune différence significative n'est observée entre les groupes pour ce qui est de l'âge ($t(8389) = 1,212$, $p = 0,226$ [bilatéral]). Il n'y a pas non plus de différences significatives pour la répartition des sexes ($\chi^2(1, N = 8391) = 3,46$) et le régime d'études ($\chi^2(1, N = 8391) = 0,76$). Pour les deux groupes, les femmes sont toujours surreprésentées et la grande majorité des étudiants étudient sous le régime d'études à temps complet, mais au même niveau. Enfin, l'analyse permet de constater une légère différence de pourcentage, celle-ci étant non significative sur le plan statistique, entre le nombre de femmes et d'hommes qui étudient à temps complet en faveur de ces derniers.

3.1.1.1.2 Analyse de l'échantillon des secteurs disciplinaires

Le secteur disciplinaire 1 est composé de 556 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 62,4 % de femmes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (89,2 %). Le secteur 1 est composé de deux programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 2 est composé de 340 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 70,0 % de femmes. La grande majorité des étudiants sont

sous le régime d'études à temps complet (89,7 %). Le secteur 2 est composé de deux programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 3 est composé de 401 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 72,1 % de femmes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (84,0 %). Le secteur 3 est composé de trois programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 4 est composé de 454 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 75,9 % d'hommes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (80,2 %). Le secteur 4 est composé de trois programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 5 est composé de 456 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 92,5 % d'hommes, ce qui le caractérise comme étant celui qui affiche le plus bas pourcentage de femmes des 15 secteurs disciplinaires. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (94,7 %). Ce secteur est composé de trois programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 6 est composé de 1160 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 93,6 % de femmes. La très grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (98,4 %). Ce secteur possède les plus bas

pourcentages d'homme et d'étudiants au régime d'études à temps partiel des 15 secteurs disciplinaires. Le secteur 6 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 7 est composé de 213 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 90,0 % de femmes. La très grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (97,2 %). Le secteur 7 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 8 est composé de 986 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 75,7 % de femmes. La très grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (86,9 %). Le secteur 8 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 9 est composé de 756 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 62,0 % de femmes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (86,1 %). Le secteur 9 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 10 est composé de 1046 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 51,2 % d'hommes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (82,0 %). Le secteur 10 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 11 est composé de 381 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 54,6 % de femmes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (85,5 %). Le secteur 11 est composé de deux programmes de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 12 est composé de 450 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 62,8 % d'hommes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (87,1 %). Le secteur 12 est composé de cinq programmes de baccalauréat, ce qui lui confère le plus grand nombre de programmes sous sa juridiction de l'ensemble des 15 secteurs disciplinaires.

Le secteur disciplinaire 13 est composé de 268 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 59,7 % d'hommes. Tous les étudiants sont sous le régime d'études à temps complet. Le secteur 13 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 14 est composé de 234 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 74,8 % d'hommes. La grande majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (95,0 %). Le secteur 14 est composé d'un seul programme de baccalauréat.

Le secteur disciplinaire 15 est composé de 690 étudiants. L'ensemble de l'échantillon est constitué de 85,3 % de femmes. La majorité des étudiants sont sous le régime d'études à temps complet (79,3 %). Mis à part le secteur 13 qui n'admet que des étudiants au régime à temps complet, ce secteur affiche le plus haut pourcentage d'étudiants inscrits au régime d'études à temps partiel des 15 secteurs disciplinaires.

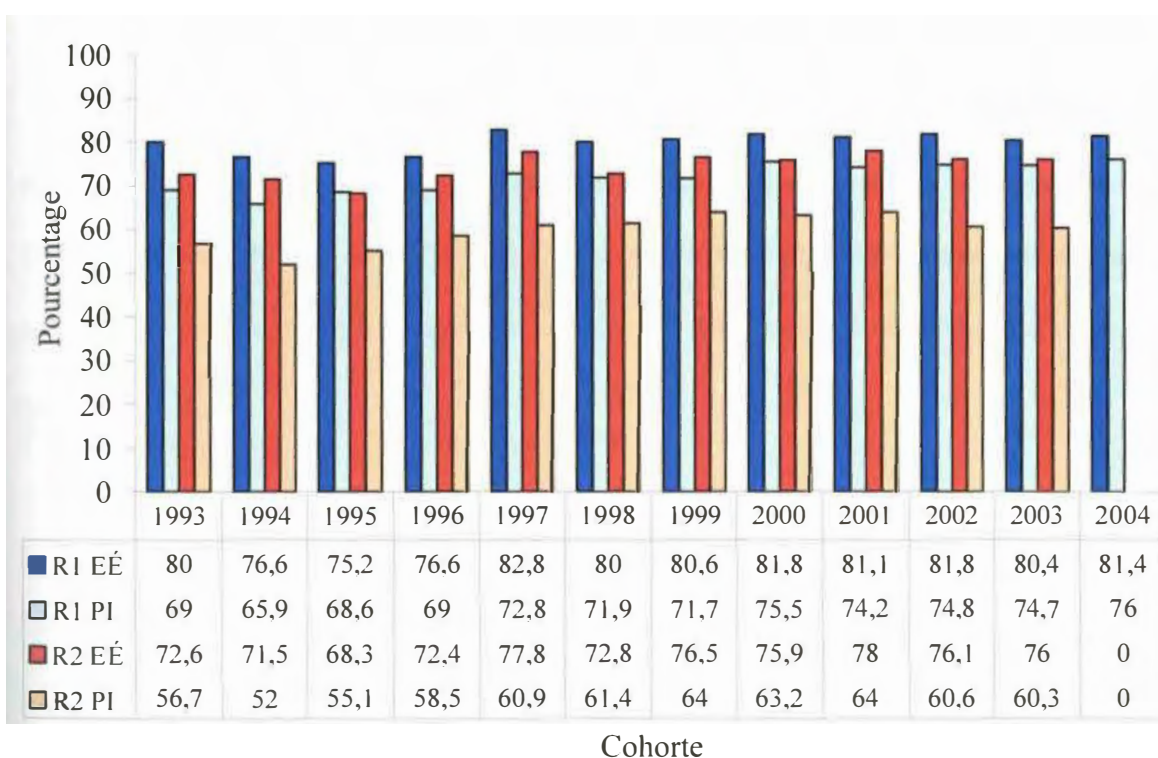
3.1.1.2 Analyse des pourcentages de réinscription

L'analyse des moyennes de pourcentage de réinscription de l'ensemble de l'échantillon pour chaque observation est divisée en quatre parties : (1) les moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte selon l'état d'inscription pour l'ensemble de l'échantillon, c'est-à-dire pour tous les étudiants sans égard au régime d'études ni au sexe; (2) l'analyse par cohorte en fonction de l'état d'inscription et du régime d'études de l'étudiant; (3) l'analyse par cohorte selon l'état d'inscription et le sexe; (4) l'analyse des moyennes des pourcentages des réinscriptions en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe et les pourcentages des réinscriptions des cohortes de chaque secteur disciplinaire en fonction de l'état d'inscription.

3.1.1.2.1 Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction de l'état d'inscription de l'ensemble de l'échantillon

L'analyse par cohorte de tous les étudiants de l'échantillon en fonction de l'état d'inscription pour les variables R1 et R2 est présentée à la Figure 13. La moyenne de

pourcentage de réinscription à une seconde année (R1) des 12 cohortes (de 1993 à 2004) à l'ensemble des états d'inscription est de 80,0 % ($\acute{E}T = 2,4$). Les moyennes de pourcentage des cohortes 1994, 1995 et 1996 sont inférieures d'un écart type à la moyenne des 12 cohortes, tandis que la cohorte 1997 se situe à un écart type au-dessus.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 13. Moyennes de pourcentage de réinscription successives des cohortes de tous les étudiants de l'échantillon en fonction de l'état d'inscription.

En ce qui concerne l'inscription à une seconde année (R1) au programme initial des 12 cohortes, le pourcentage moyen est cette fois de 72 % ($\acute{E}T = 3,3$). Les cohortes révélant un pourcentage moyen de réinscription inférieur d'un écart type de la moyenne sont 1994 et 1995 tandis que les pourcentages moyens supérieurs d'un écart type sont observés aux cohortes 2000 et 2004.

Pour ce qui est de la réinscription à une troisième année (R2), le pourcentage moyen de réinscription à l'ensemble des états d'inscription de toutes les cohortes (de 1993 à 2003) est de 74,5 % ($\acute{E}T = 3,0$). Les cohortes 1994 et 1995 ont des moyennes de pourcentage inférieures d'un écart type et celles de 1997 et 2001 supérieures d'un écart type.

À l'égard de la réinscription au programme initial, le pourcentage moyen des cohortes est de 59,7 % ($\acute{E}T = 3,8$). La cohorte 1995 est inférieure d'un écart type à la moyenne, tandis que les cohortes 1999 et 2001 sont supérieures.

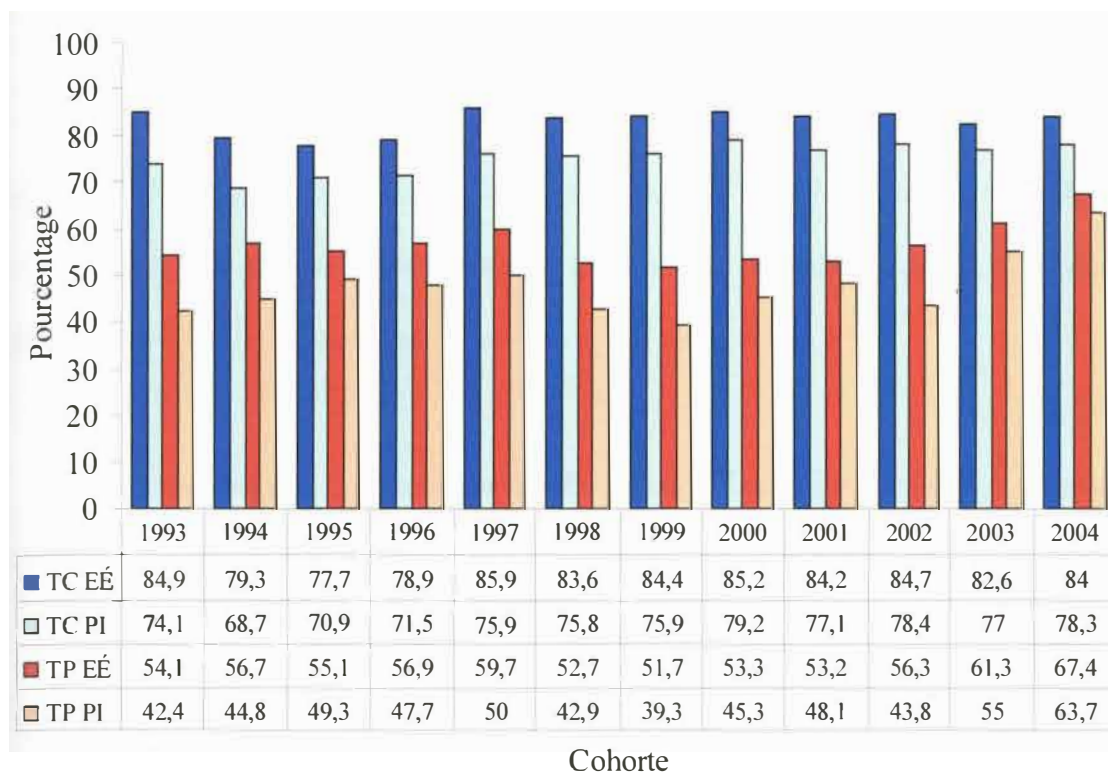
En résumé, cette analyse permet de constater pour la condition de la réinscription à l'ensemble des états, que ce sont les étudiants de la cohorte 1997 qui se sont réinscrits en plus grand nombre à une seconde année et que ce sont ceux des cohortes 1997 et 2001 qui se sont réinscrits en plus grand nombre à une troisième année d'un programme d'études. À l'inverse, c'est en 1994, 1995 et 1996 qu'ils se sont le moins réinscrits à une seconde et en 1994 et 1995 à une troisième année d'études à l'UQAC.

Pour ce qui est de la réinscription au programme initial, ce sont les étudiants des cohortes 2000 et 2004 qui se sont réinscrits en plus grand nombre à une seconde année et en 1999 et 2001 à une troisième. À l'inverse, ce sont les cohortes 1994 et 1995 qui affichent le plus faible pourcentage de réinscription à une deuxième année au programme initial et la cohorte 1995 à une troisième année.

3.1.1.2.2 Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction du régime d'études de l'étudiant

Les taux de rétention R1 et R2 sont présentés ici respectivement aux Figures 14 et 15. En ce qui concerne R1, la moyenne des pourcentages des 12 cohortes d'étudiants à temps complet est de 83,0 % ($\acute{E}T = 2,75$) à l'ensemble des états d'inscription et de 75,2 % ($\acute{E}T = 3,29$) au programme initial.

La moyenne de pourcentage de réinscription des étudiants à temps complet à l'ensemble des états d'inscription à R1 est au-dessus d'un écart type en 1997 et en 2000 pour la réinscription au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des étudiants à temps complet sont enregistrées en 1994, 1995 et 1996 à l'ensemble des états et au programme initial.



TC = Temps complet, TP = Temps partiel, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

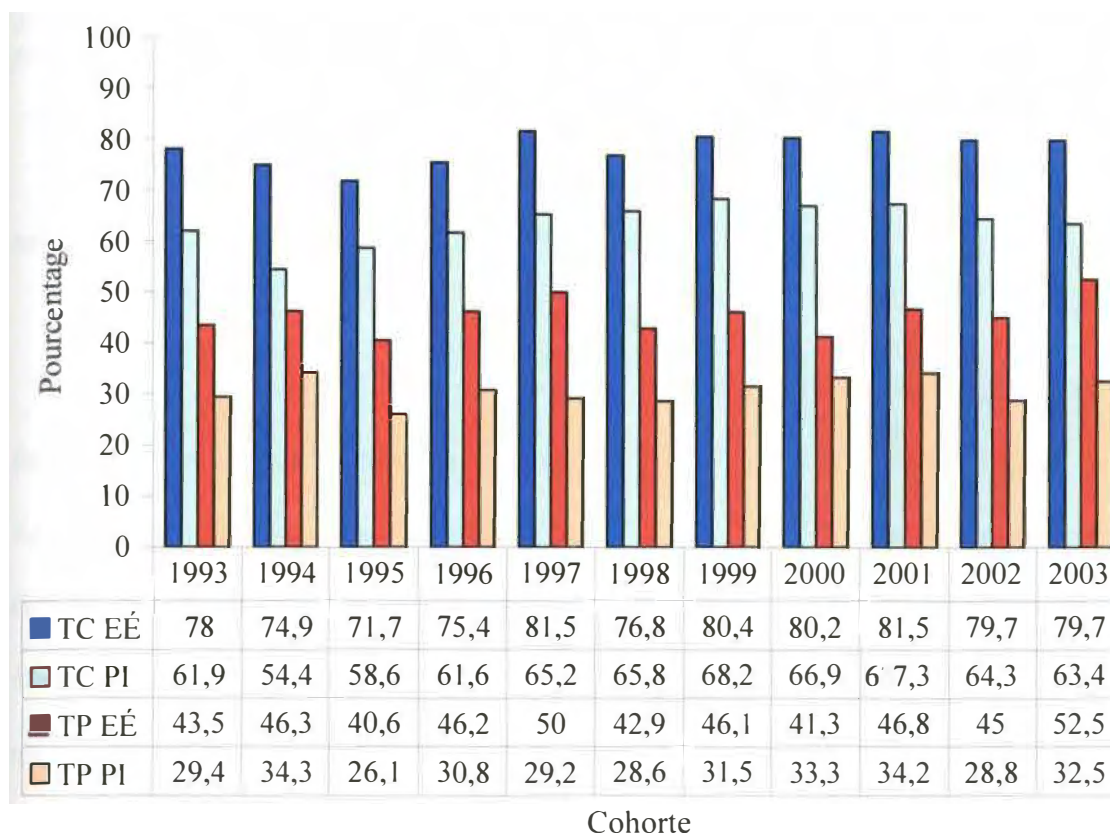
Figure 14. Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une seconde année (R1) en fonction du régime d'études et de l'état d'inscription.

Toujours concernant la réinscription à une deuxième année (R1, Figure 14), la moyenne des pourcentages de réinscription à l'ensemble des états de toutes les cohortes (de 1993 à 2004) des étudiants à temps partiel est de 56,5 % ($\acute{E}T = 4,4$) et de 47,7 % ($\acute{E}T = 6,52$) pour la réinscription au programme initial. Les moyennes de pourcentage de réinscription des étudiants à temps partiel à l'ensemble des états et au programme initial sont au-dessus d'un écart type en 2003 et 2004, tandis que la cohorte 1999 est en dessous d'un écart type.

En résumé, les étudiants à temps complet se sont plus réinscrits à une seconde année en 1997 et 2000 et moins réinscrits en 1994, 1995 et 1996. Quant aux étudiants à temps partiel, une augmentation des réinscriptions à une seconde année est observée en 2003 et 2004 tandis que ces derniers se sont moins réinscrits en 1999.

La moyenne des pourcentages de réinscription des étudiants à temps complet à une troisième année (R2) de l'ensemble des cohortes (de 1993 à 2003) est de 78,2 % ($\acute{E}T = 3,13$) à l'ensemble des états d'inscription et de 63,4 % ($\acute{E}T = 4,12$) au programme initial (Figure 15). La moyenne de pourcentage de réinscription des étudiants à temps complet à l'ensemble des états est au-dessus d'un écart type en 2001 et en 1999 au programme initial. Les moyennes de pourcentage de réinscription en dessous d'un écart type des étudiants à temps complet sont enregistrées en 1994 et 1995 pour l'ensemble des états et le programme initial.

Toujours concernant la réinscription à une troisième année (R2, Figure 15), la moyenne des pourcentages des étudiants à temps partiel de toutes les cohortes (de 1993 à 2003) est de 45,6 % ($\acute{E}T = 3,53$) à l'ensemble des états d'inscription et de 30,8 % ($\acute{E}T = 2,62$) au programme initial. C'est en 1997 et 2003 que les moyennes des pourcentages de réinscription des étudiants à temps partiel à l'ensemble des états sont au-dessus d'un écart type et en 1994 et 2001 au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des étudiants à temps partiel sont enregistrées en 1995 et 2000 à l'ensemble des états et en 1995 au programme initial.



TC = Temps complet, TP = Temps partiel, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Inscription au programme initial.

Figure 15. Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une troisième année (R2) en fonction du régime d'études et de l'état d'inscription.

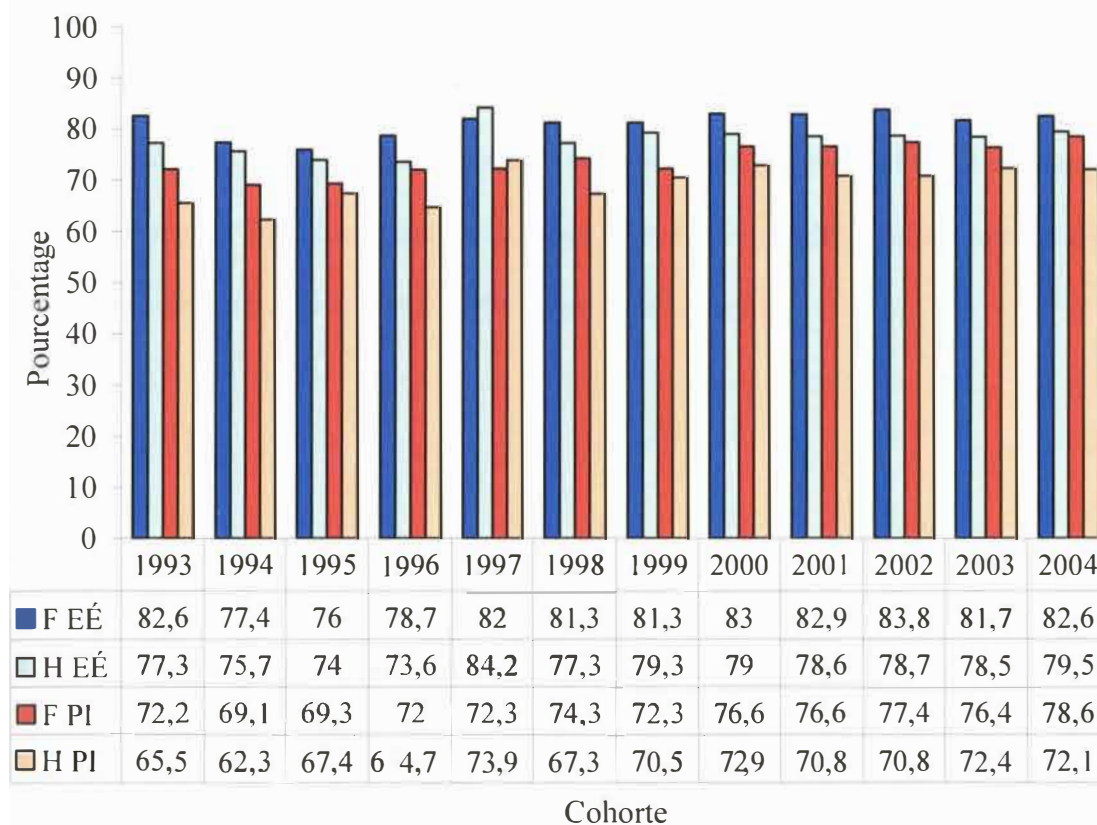
En résumé, les étudiants à temps complet se sont plus réinscrits à une troisième année en 1999 et 2000 et moins réinscrits en 1994 et 1995. Concernant les étudiants à temps partiel, une augmentation des réinscriptions à une troisième année est observée en 1994, 1997, 2001 et 2003, tandis que ces derniers se sont moins réinscrits en 1995 et 2000.

3.1.1.2.3 Analyse des moyennes de pourcentage de réinscription des cohortes en fonction du sexe.

L'analyse des moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte selon le sexe et l'état d'inscription des étudiants est présentée aux Figures 16 (R1) et 17 (R2).

En ce qui concerne R1, la moyenne des pourcentages de réinscription des femmes à une seconde année des 12 cohortes (de 1993 à 2004) est de 81,1 % ($\acute{E}T = 2,44$) à l'ensemble des états d'inscription et de 73,9 % ($\acute{E}T = 3,17$) au programme initial (Figure 16). La moyenne de pourcentage de réinscription des femmes à l'ensemble des états est au-dessus d'un écart type en 2002 et en 2002 et 2004 au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des femmes sont en 1995 à l'ensemble des états et en 1994 au programme initial.

Toujours concernant la réinscription à une seconde année (R1, Figure 16), la moyenne des pourcentages de réinscription des hommes des 12 cohortes est de 78,0 % ($\acute{E}T = 2,79$) à l'ensemble des états d'inscription et de 69,2 % ($\acute{E}T = 3,68$) au programme initial. La moyenne des pourcentages de réinscription des hommes à l'ensemble des états est au-dessus d'un écart type en 1997 et en 1997 et 2000 au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des hommes sont en 1995 et 1996 à l'ensemble des états et en 1993, 1994 et 1996 au programme initial.



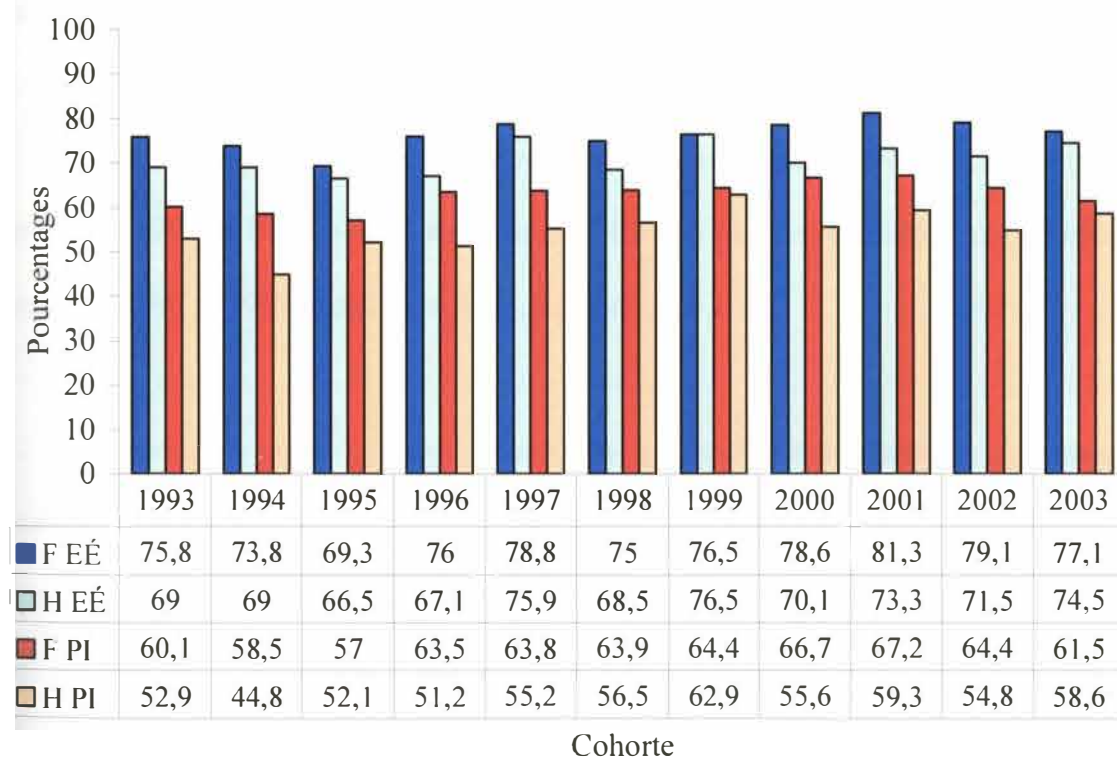
F = Femmes, H = Hommes, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Inscription au programme initial.

Figure 16. Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une deuxième année (R1) en fonction du sexe et de l'état d'inscription.

En résumé, une augmentation du nombre de réinscription des femmes à une seconde année est observée en 2002 et 2004 et elles se sont moins réinscrites en 1994 et 1995. Les hommes se sont plus réinscrits en 1997 et 2000 et moins en 1993, 1994, 1995 et 1996.

Pour R2 (Figure 17), la moyenne des pourcentages de réinscription des femmes à une troisième année de toutes les cohortes (de 1993 à 2003) est de 76,5 % ($ÉT = 3,19$) à

l'ensemble des états d'inscription et de 62,8 % ($\acute{E}T = 3,21$) au programme initial. La moyenne des pourcentages de réinscription des femmes à l'ensemble des états est au-dessus d'un écart type en 2001 et en 2000 et 2001 au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des femmes sont en 1995 à l'ensemble des états et en 1994 et 1995 au programme initial.



F = Femmes, H = Hommes, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Inscription au programme initial.

Figure 17. Moyennes de pourcentage de réinscription par cohorte à une troisième année (R2) en fonction du sexe et de l'état d'inscription.

Toujours concernant R2 (Figure 17), la moyenne des pourcentages de réinscription des hommes à une troisième année de toutes les cohortes est de 71,1 % ($\acute{E}T = 3,49$) à l'ensemble des états d'inscription et de 54,9 % ($\acute{E}T = 4,77$) au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription des hommes à l'ensemble des états sont au-dessus d'un écart type en 1997 et 1999 et en 1999 au programme initial. Les moyennes des pourcentages de réinscription en dessous d'un écart type des hommes sont en 1995 et 1996 pour l'ensemble des états et en 1994 au programme initial.

Bref, les femmes se sont plus réinscrites à une troisième année en 2000 et 2001 et moins en 1994 et 1995. Quant aux hommes, ils se sont plus réinscrits à une troisième année en 1997 et 1999 et moins en 1994, 1995 et 1996.

En résumé, quatre grandes observations se détachent des analyses précédentes portant sur les 12 cohortes à l'étude. Premièrement, un certain nombre d'étudiants ne se réinscrivent pas nécessairement à leur programme initial, mais demeurent inscrits dans un programme d'études de l'UQAC pour une deuxième ou une troisième année. Deuxièmement, les étudiants sous le régime d'études à temps complet sont systématiquement toujours plus nombreux à se réinscrire à une seconde puis à une troisième année que ceux qui étudient à temps partiel. Troisièmement, les femmes sont toujours plus nombreuses à se réinscrire sauf pour ce qui est de la cohorte 1997. Enfin, l'analyse permet d'identifier des cohortes particulièrement élevées ou faibles sur le plan des réinscriptions ultérieures. Ainsi, les étudiants des cohortes 1997, 2000, 2002, 2003

et 2004 se sont plus réinscrits par la suite. Inversement, ceux des cohortes 1993, 1994, 1995, 1996 et 1999 se sont moins réinscrits. Plus précisément, les étudiants sous le régime à temps complet de la cohorte 1997 se sont majoritairement réinscrits à un programme d'études et les hommes se sont plus réinscrits à un programme d'études ou au programme initial. Les étudiants à temps complet de la cohorte 2000 se sont majoritairement réinscrits au programme initial et les hommes affichent le plus haut pourcentage de réinscription. Les femmes de la cohorte 2002 se sont majoritairement réinscrites. Les étudiants à temps partiel des cohortes 2003 et 2004 se sont majoritairement réinscrits et les femmes se sont réinscrites en majorité à leur programme initial. Les hommes de la cohorte 1993 se sont moins réinscrits à leur programme initial. Pour les cohortes 1994 et 1995, les pourcentages de réinscription sont les plus bas pour toutes les variables. Les étudiants à temps complet de la cohorte 1996 se sont moins réinscrits à un programme d'études et ce sont les étudiants à temps partiel et les hommes qui se sont le moins réinscrits à leur programme initial. Enfin, les étudiants à temps partiel de la cohorte 1999 se sont moins réinscrits.

3.1.1.2.4 Analyse des pourcentages de réinscription des secteurs disciplinaires

L'analyse des pourcentages de réinscription R1 et R2 des secteurs disciplinaires est divisée en deux parties. Premièrement, tel qu'illustré aux Tableaux 8 et 9, une analyse permet de comparer les moyennes des pourcentages des réinscriptions de l'ensemble des cohortes d'un secteur disciplinaire selon les variables de l'état

d'inscription, du régime d'études et du sexe. La seconde partie (Figures 18 à 32) présente les pourcentages des réinscriptions de chaque cohorte de chacun des 15 secteurs disciplinaires pour les deux observations selon l'état d'inscription. Notons au passage que les 15 secteurs disciplinaires ne sont identifiés dans cette thèse que par des numéros, l'utilité étant de relier éventuellement ces numéros à des activités particulières du programme OR qui ont été réalisées dans les secteurs disciplinaires. En parallèle au dépôt de cette thèse, les gestionnaires du programme OR pourront cependant identifier certains secteurs disciplinaires où ils voudront éventuellement intervenir.

Partie 1 : Analyse des moyennes des pourcentages de réinscription des cohortes des secteurs disciplinaires. L'analyse concernant les secteurs disciplinaires expose les moyennes des pourcentages des réinscriptions de l'ensemble des cohortes d'un secteur en fonction de l'état d'inscription (EÉ = Ensembles des états d'inscription, PI = Inscription au programme initial), du régime d'études (TC = Temps complet, TP = Temps partiel) et du sexe (F = Femme, H = Homme) des étudiants.

Les secteurs 6 et 15 ont les plus hauts pourcentages de réinscription (R1) des 15 secteurs disciplinaires (Tableau 8). Les moyennes de ces deux secteurs sont supérieures d'un écart type à la moyenne de l'ensemble des secteurs, et ce, autant pour la réinscription au programme initial qu'à l'ensemble des états. À l'inverse, le secteur 2 affiche une moyenne des pourcentages sous un écart type pour les deux états d'inscription et le secteur 12 pour la réinscription au programme initial seulement.

Les étudiants du régime d'études à temps complet se réinscrivent le plus à une seconde année d'un programme d'études ou à leur programme initial pour tous les secteurs disciplinaires. Pour huit secteurs disciplinaires (4, 6, 9, 11, 12, 13, 14 et 15), les moyennes des pourcentages de réinscription de l'ensemble des cohortes sont supérieures pour les hommes. De ces huit secteurs, sept présentent également un pourcentage moyen de réinscription plus élevé pour les hommes à l'ensemble des états.

Le secteur 2 se situe en dessous de deux écarts types de la moyenne pour toutes les variables sauf pour les étudiants du régime d'études à temps partiel (inférieur d'un écart type) et pour les femmes. Les femmes des secteurs 1, 4 et 12 présentent au contraire des moyennes de pourcentage de réinscription d'un écart type en dessous de la moyenne en fonction de l'état d'inscription. Au secteur 12, les moyennes de réinscription au programme initial des étudiants à temps complet et à temps partiel sont en dessous d'un écart type. À l'inverse, le secteur disciplinaire 6 affiche une moyenne supérieure d'un écart type pour toutes les variables sauf pour les étudiants à temps partiel. Enfin, le secteur disciplinaire 15 affiche une moyenne supérieure d'un écart type à toutes les conditions.

Tableau 8

Moyennes des pourcentages des réinscriptions à une seconde année (R1)
des cohortes des secteurs disciplinaires en fonction de l'état d'inscription,
du sexe et du régime d'études des étudiants

Secteur	Ensemble des états (EE)					Programme initial (PI)				
	Tous	TC	TP	F	H	Tous	TC	TP	F	H
1	74,0	76,6	58,3	71,2	80,3	69,1	72,1	51,7	65,4	77,5
2	57,5	59,6	31,4	85,3	59,8	46,2	47,5	28,6	78,7	44,1
3	71,2	77,7	45,3	74,4	67,9	59,1	67,9	34,4	63,3	60,7
4	73,5	77,7	58,9	69,2	75,5	60,3	64,6	46,7	52,3	63,7
5	80,1	81,2	54,2	85,3	79,4	66,2	68,5	37,5	70,6	66,6
6	90,5	91,4	47,3	90,6	91,9	88,2	89,0	42,1	88,0	91,9
7	81,6	82,6	50,0	82,3	76,2	76,1	75,3	50,0	76,0	61,9
8	79,3	88,6	53,5	80,5	77,0	74,1	79,8	42,6	75,6	70,7
9	83,9	88,9	55,2	84,0	84,7	72,2	76,3	45,7	71,6	72,8
10	77,3	81,6	55,8	79,2	74,8	65,9	70,5	46,8	66,7	65,9
11	77,4	82,2	54,5	77,9	78,6	72,3	76,7	49,1	70,7	75,1
12	73,0	77,0	48,3	71,9	74,2	58,8	62,5	29,3	52,7	61,5
13	83,7	82,4	n/s	81,5	83,1	81,2	79,8	n/s	79,6	80,0
14	79,5	81,2	54,5	79,7	80,0	75,7	76,2	54,5	74,6	75,4
15	89,9	93,4	79,7	90,3	92,1	87,6	91,0	78,3	87,9	91,1
Maximum	90,5	93,4	79,7	90,6	91,1	88,2	91,0	78,3	88,0	91,9
Minimum	57,5	59,6	31,4	69,2	58,8	46,2	47,5	28,6	52,3	44,1
Moyenne	77,7	81,5	53,4	80,2	78,4	70,2	73,2	45,5	71,6	70,6
Écart type	8,0	8,0	10,3	6,5	8,2	11,3	10,7	12,4	10,5	12,2

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Pour ce qui est des réinscriptions à une troisième année d'études (R2) de l'ensemble des cohortes (Tableau 9), les secteurs 6 et 15 présentent des moyennes des pourcentages de réinscription au-dessus d'un écart type de la moyenne des 15 secteurs pour la réinscription à l'ensemble des états. Pour ce qui est de la réinscription au programme initial, ce sont cette fois les secteurs 6 et 13 qui possèdent des pourcentages de réinscription au-dessus d'un écart type. À l'inverse, ce sont les secteurs 1, 2 et 3 qui présentent des moyennes inférieures à un écart type de la moyenne pour la réinscription à l'ensemble des états et le secteur 2 pour le programme initial. Les étudiants du régime d'études à temps complet se réinscrivent le plus à une troisième année d'un programme d'études ou à leur programme initial pour tous les secteurs disciplinaires. Pour huit secteurs disciplinaires (1, 4, 5, 9, 11, 12, 13 et 15), les moyennes des pourcentages de réinscription des hommes au programme initial sont supérieures à celles des femmes. De ces huit secteurs, cinq présentent aussi une moyenne de pourcentage plus élevée chez les hommes à l'ensemble des états (secteurs 1, 4, 5, 9 et 13).

Encore une fois, le secteur 2 se situe à deux écarts types en dessous de la moyenne à toutes les variables à l'ensemble des états d'inscription sauf pour les étudiants à temps partiel (un écart type en dessous de la moyenne). Sur le plan de la réinscription au programme initial, ce même secteur se situe en dessous d'un écart type pour toutes les variables sauf pour les hommes dont le pourcentage est inférieur à deux écarts types.

Tableau 9

Moyennes des pourcentages des réinscriptions à une troisième année (R2)
des cohortes des secteurs disciplinaires en fonction de l'état d'inscription,
du sexe et du régime d'études des étudiants

Secteur	Ensemble des états (EE)					Programme initial (PI)				
	Tous	TC	TP	F	H	Tous	TC	TP	F	H
1	62,7	65,9	47,2	62,2	66,5	54,3	57,5	37,7	53,2	58,9
2	52,4	54,2	23,5	51,1	50,3	34,7	36,8	8,8	36,7	26,8
3	63,4	69,9	34,5	65,8	60,8	44,5	51,6	21,8	47,3	46,4
4	68,6	74,7	45,8	65,1	70,2	45,8	49,1	32,9	36,8	48,9
5	69,4	71,7	45,5	60,6	71,2	49,9	53,2	18,2	48,5	51,7
6	87,3	88,4	35,3	87,6	87,1	83,1	84,3	29,4	83,7	80,0
7	78,0	79,3	40,0	80,0	63,2	70,4	69,2	40,0	71,6	42,1
8	76,2	80,8	47,1	77,4	73,1	64,2	69,1	33,6	65,5	61,1
9	77,5	83,9	39,6	77,7	78,2	56,5	62,2	21,9	56,4	57,2
10	72,7	77,1	49,7	76,3	68,1	52,3	56,8	34,1	54,4	50,9
11	73,9	78,1	50,0	74,9	73,7	62,2	67,3	30,4	61,5	63,4
12	67,7	71,1	44,2	68,1	67,5	47,0	48,3	23,1	41,2	47,6
13	78,6	76,9	n/s	74,0	78,9	74,4	72,8	n/s	70,0	74,8
14	74,8	79,0	20,0	78,7	74,4	64,1	66,0	20,0	70,2	60,8
15	85,7	90,5	60,0	86,3	84,6	69,7	74,1	47,1	69,9	71,4
Maximum	87,3	90,5	60,0	87,6	87,1	83,1	84,3	47,1	83,7	80,0
Minimum	52,4	54,2	20,0	51,1	50,3	34,7	36,8	8,8	36,7	26,8
Moyenne	72,6	76,0	41,6	72,4	71,2	58,2	61,2	28,5	57,9	56,1
Écart type	9,0	9,3	10,6	10,0	9,3	13,0	12,3	10,1	14,1	13,6

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

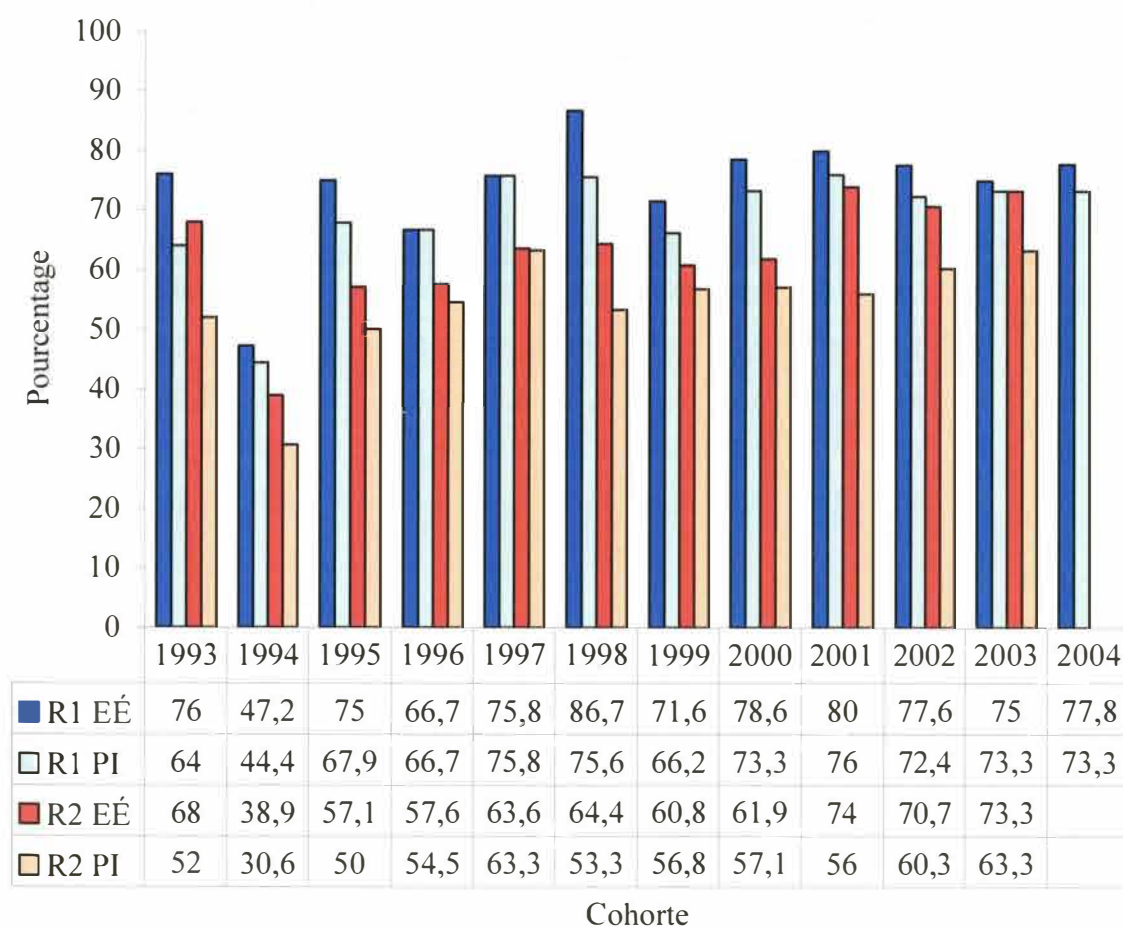
Des moyennes des pourcentages en dessous d'un écart type à l'ensemble des états d'inscription sont observées au secteur 1 (temps complet), au secteur 3 (hommes) et au secteur 5 (femmes). Encore au plan de l'ensemble des états d'inscription, les étudiants à temps partiel du secteur 14 affichent un pourcentage de réinscription en dessous de deux écarts types. Au programme initial, les femmes du secteur 4, les étudiants du régime d'études à temps partiel du secteur 5, les hommes du secteur 7 et les femmes et les étudiants du régime d'études à temps complet du secteur 12, présentent des moyennes inférieures d'un écart type. Les étudiants à temps partiel du secteur 7 affichent un pourcentage moyen de deux écarts types sous la moyenne. À l'inverse, le secteur disciplinaire 6 affiche une moyenne supérieure d'un écart type pour toutes les variables sauf pour les étudiants à temps partiel. Les hommes du secteur 13 ont un pourcentage supérieur d'un écart type. Enfin, le secteur disciplinaire 15 affiche une moyenne au-dessus d'un écart type à toutes les conditions sauf pour les femmes au programme initial.

Partie 2 : Analyse des pourcentages des réinscriptions des cohortes des secteurs disciplinaires. Cette seconde partie analyse les pourcentages des réinscriptions (R1 et R2) pour chaque cohorte de chacun des secteurs disciplinaires selon l'état d'inscription (EÉ et PI). Les Figures 18 à 32 présentent ces résultats en fonction des 15 secteurs disciplinaires.

Pour le secteur 1 (Figure 18), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 47,2 % en 1994 et 86,7 % en 1998 ($M = 74,0 \%$, $\acute{E}T = 9,7$) et entre 44,4 % en 1994 et 76,0 % en 2001 ($M = 69,1 \%$, $\acute{E}T = 8,8$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 38,9 % en 1994 et 73,3 % en 2003 ($M = 62,7 \%$, $\acute{E}T = 9,8$) pour l'ensemble des états et entre 30,6 % en 1994 et 63,3 % en 1997 et 2003 ($M = 54,3 \%$, $\acute{E}T = 8,9$) pour le programme initial. Tous les pourcentages des réinscriptions des cohortes après l'implantation du programme OR, peu importe la condition, sont plus élevés que la moyenne des pourcentages de l'ensemble des cohortes du secteur. Le secteur disciplinaire 1 occupe le 9e rang sur 15 en ce qui concerne les moyennes des pourcentages des réinscriptions des étudiants à leur programme initial à une deuxième année et le 13e rang pour une troisième année.

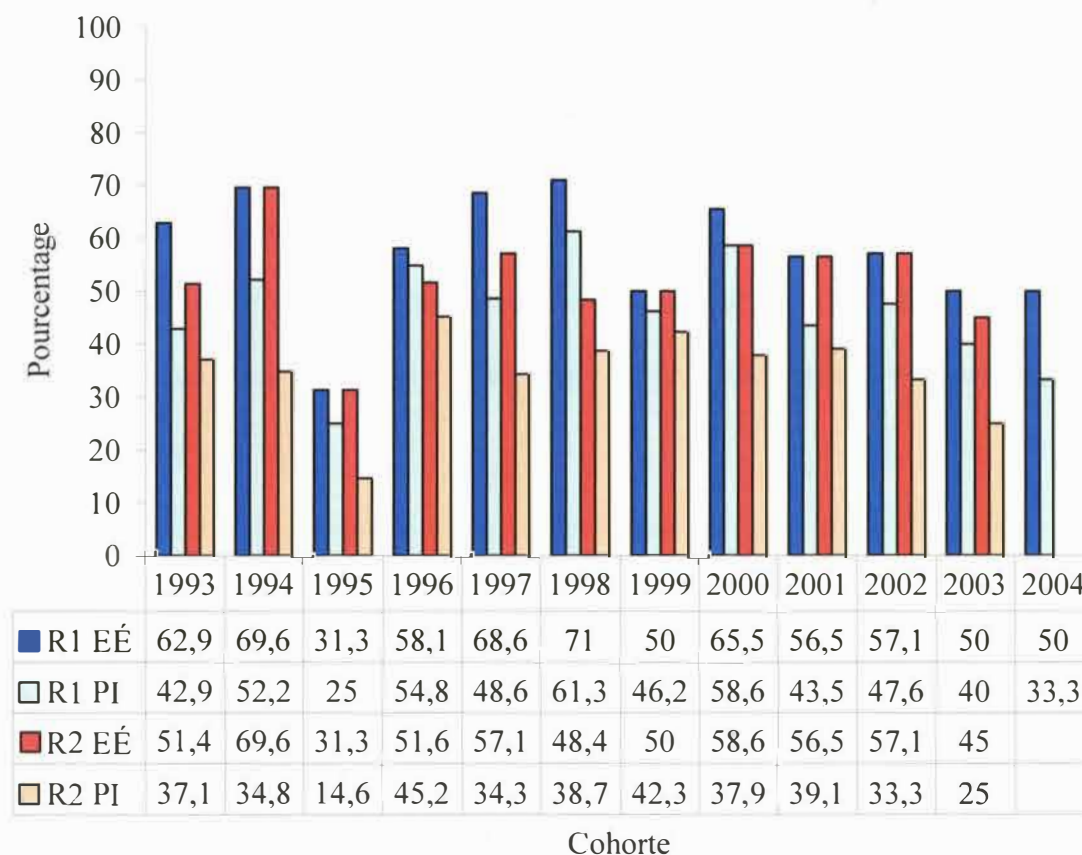
Pour le secteur 2 (Figure 19), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 31,3 % en 1995 et 69,6 % en 1994 ($M = 57,5 \%$, $\acute{E}T = 11,3$) et entre 25,0 % en 1995 et 61,3 % en 1998 ($M = 46,2 \%$, $\acute{E}T = 10,32$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 31,3 % en 1995 et 69,6 % en 1994 ($M = 52,4 \%$, $\acute{E}T = 9,6$) pour l'ensemble des états et entre 14,6 % en 1995 et 45,2 % en 1996 ($M = 34,7 \%$, $\acute{E}T = 8,5$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions de cohortes après l'OR sont supérieurs à la moyenne des pourcentages des réinscriptions du secteur seulement pour la cohorte 2002 et pour la condition de la réinscription au programme

initial en deuxième année et à l'inscription à l'ensemble des états pour la troisième année. Ce secteur affiche les moyennes des pourcentages des réinscriptions les plus basses des 15 secteurs disciplinaires pour toutes les conditions.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 18. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 1 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

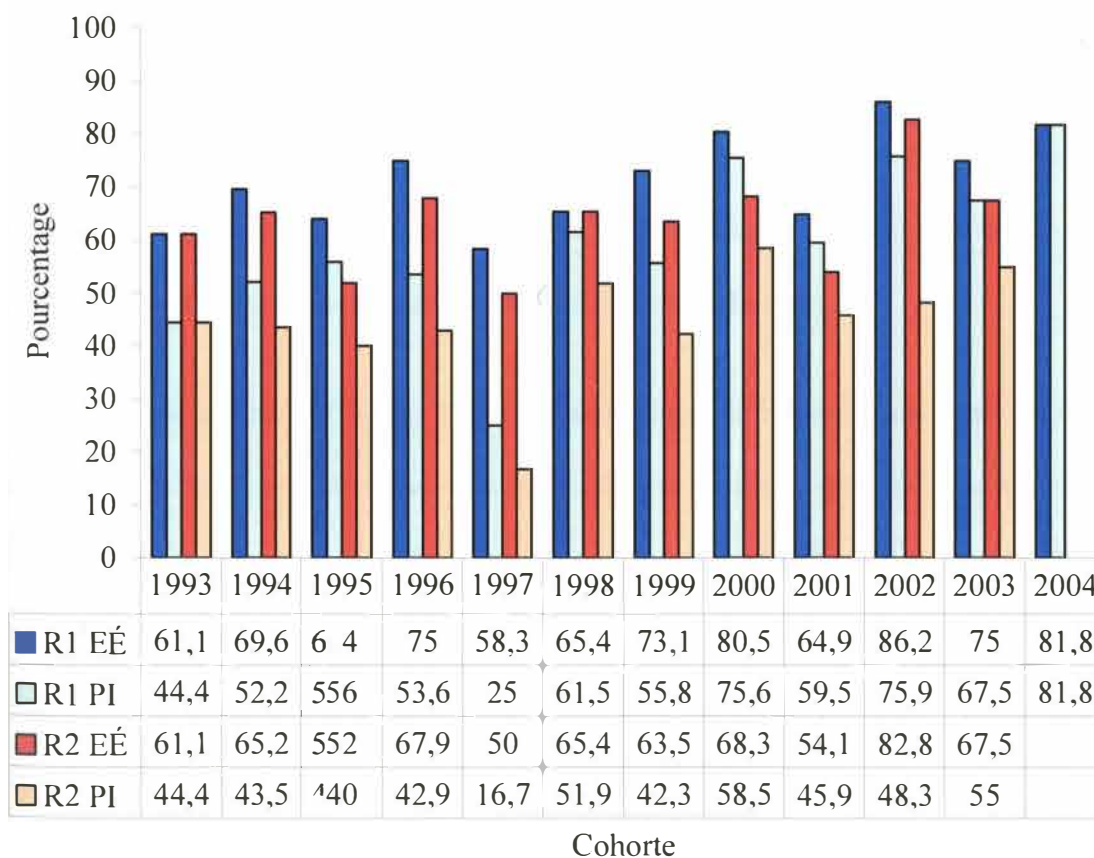


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 19. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 2 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 3 (Figure 20), les pourcentages de réinscription les plus bas pour toutes les conditions sont en 1997 et les plus hauts en 2002 (86,2 %) à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription, en 2004 (81,8 %) au programme initial, en 2002 (82,8 %) pour la réinscription à une troisième année (R2) à l'ensemble des états et en 2000 (58,5 %) au programme initial (R1, EÉ : $M = 71,2 \%$, $\acute{E}T = 8,8$; R1,

PI : $M = 59,1 \%$, $\acute{E}T = 15,4$; R2, EÉ : $M = 63,4 \%$, $\acute{E}T = 9,2$; R2, PI : $M = 44,5 \%$, $\acute{E}T = 10,9$). Tous les pourcentages des réinscriptions des cohortes après l'implantation du programme OR sont plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur pour toutes les conditions. La moyenne des pourcentages de réinscription à une seconde année au programme initial du secteur 3 se situe au 13e rang par rapport aux 15 secteurs disciplinaires et au 14e rang pour la réinscription à une troisième année dans le programme initial.



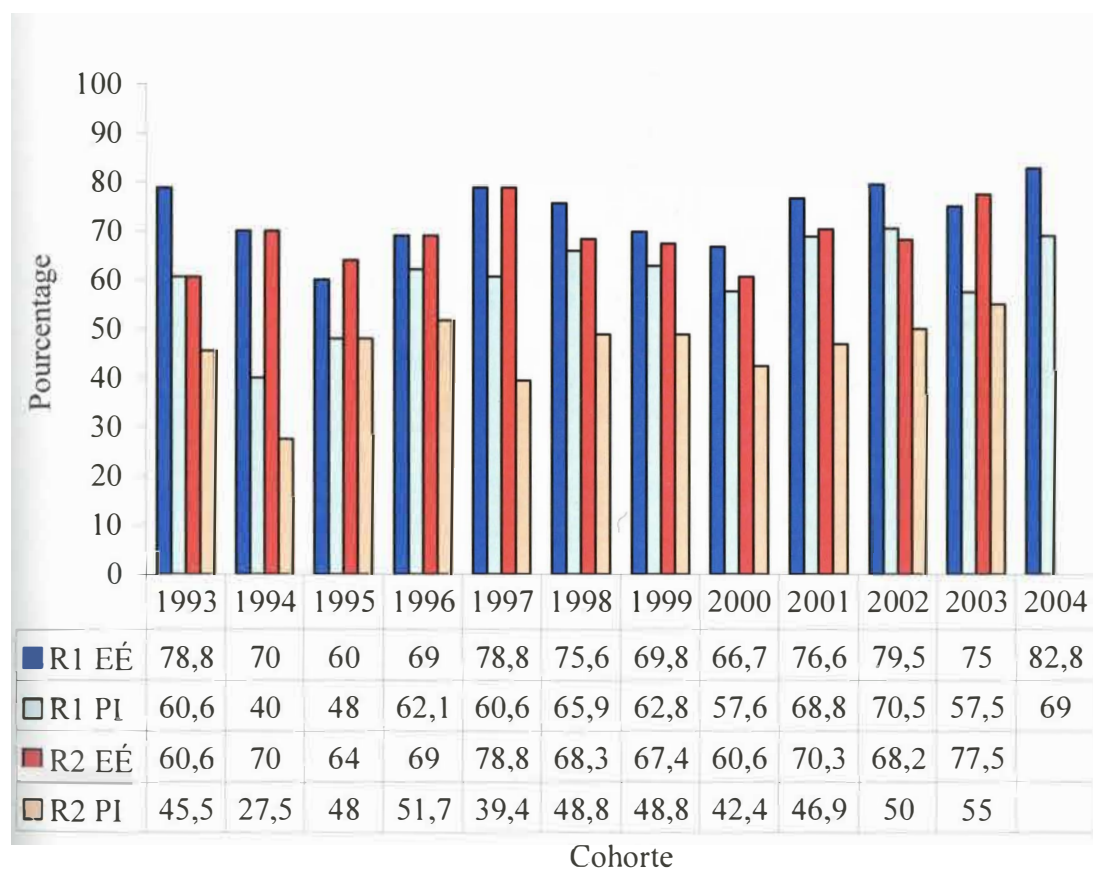
R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 20. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 3 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 4 (Figure 21), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 60,0 % en 1995 et 82,8 % en 2004 ($M = 73,5 \%$, $\acute{E}T = 6,5$) et entre 40,0 % en 1994 et 70,5 % en 2002 ($M = 60,3 \%$, $\acute{E}T = 8,9$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 60,6 % en 1993 et en 2000 et 78,8 % en 1997 ($M = 68,6 \%$, $\acute{E}T = 5,8$) pour l'ensemble des états et entre 27,5 % en 1994 et 55,0 % en 2003 ($M = 45,8 \%$, $\acute{E}T = 7,4$) pour le programme initial. Tous les pourcentages des réinscriptions des cohortes après l'implantation du programme OR, sauf pour la réinscription à la troisième année à l'ensemble des états, sont supérieurs aux moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur. Le secteur 4 se situe respectivement au 12e et 13e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions au programme initial en deuxième et troisième année sur les 15 secteurs disciplinaires.

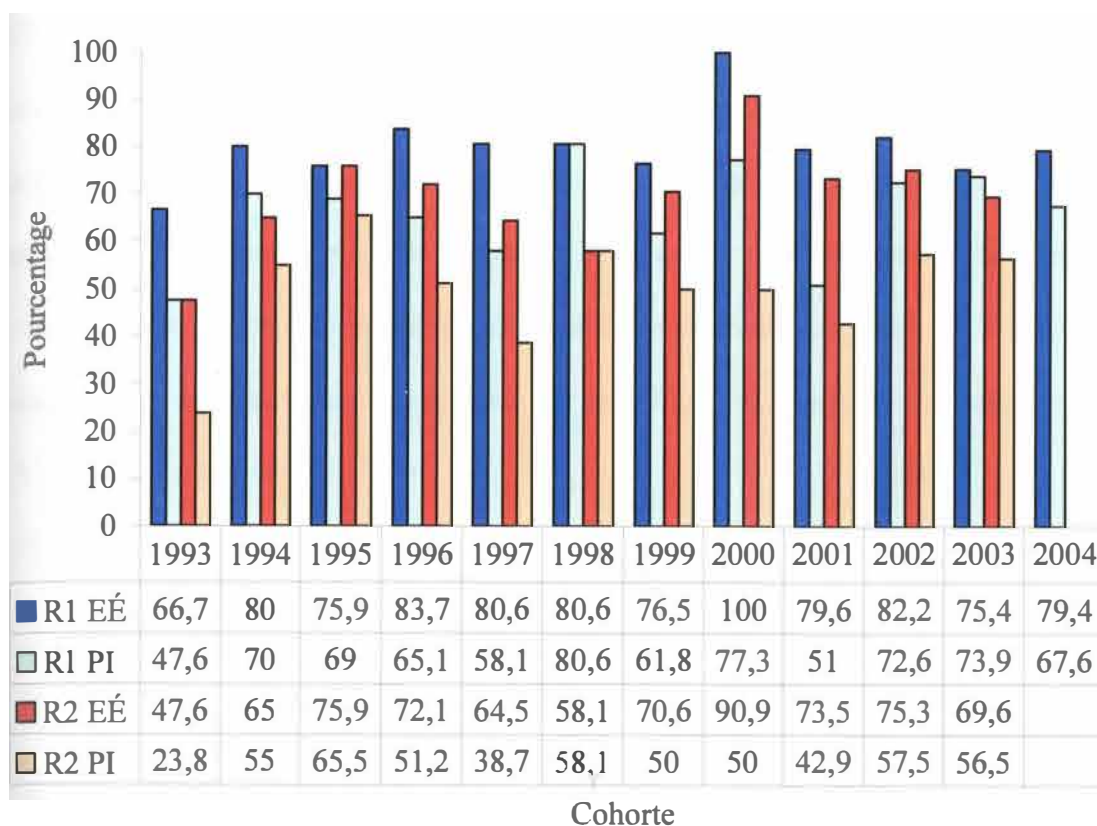
Pour le secteur 5 (Figure 22), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 66,7 % en 1993 et 100 % en 2000 ($M = 80,1 \%$, $\acute{E}T = 7,6$) et entre 47,6 % en 1993 et 80,6 % en 1998 ($M = 66,2 \%$, $\acute{E}T = 10,1$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 47,6 % en 1993 et 90,9 % en 2000 ($M = 69,4 \%$, $\acute{E}T = 11,0$) pour l'ensemble des états et entre 23,8 % en 1993 et 58,1 % en 1998 ($M = 49,9 \%$, $\acute{E}T = 11,4$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions après l'implantation du programme OR sont plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur sauf pour les cohortes 2003 et 2004 et pour la réinscription à une seconde année à l'ensemble des états. Les moyennes des pourcentages des

réinscriptions au programme initial de l'ensemble des cohortes du secteur 5 se situent respectivement au 10^e et 12^e rang pour la réinscription au programme initial des 15 secteurs disciplinaires.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 21. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 4 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

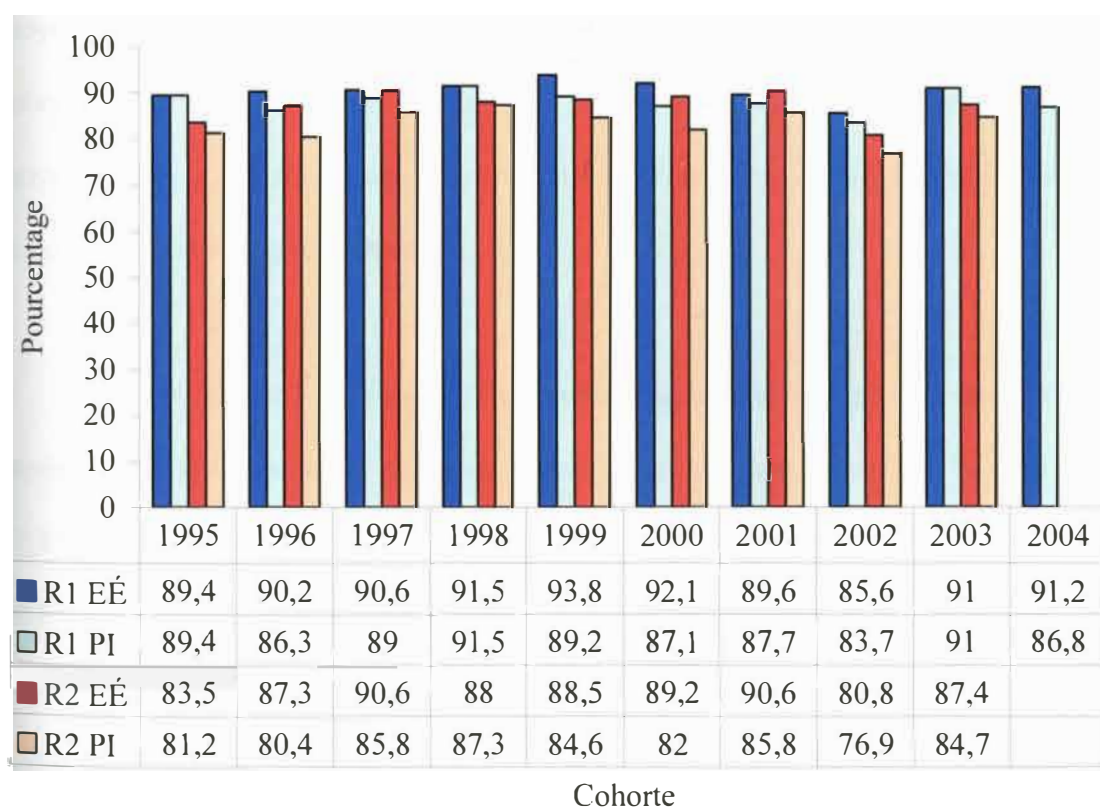


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 22. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 5 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 6 (Figure 23), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 85,6 % en 2002 et 93,8 % en 1999 ($M = 90,5 \%$, $\acute{E}T = 2,1$) et entre 86,3 % en 1996 et 91,0 % en 2003 ($M = 88,2 \%$, $\acute{E}T = 2,3$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 80,8 % en 2002 et 90,6 % en 1997 ($M = 87,3 \%$, $\acute{E}T = 3,2$) pour l'ensemble des états et entre 76,9 % en 2002 et 87,3 % en 1998 ($M = 83,1 \%$,

$\acute{E}T = 3,3$) pour le programme initial. Pour ce qui est des cohortes après l'implantation de l'OR, les pourcentages des réinscriptions de la cohorte 2003 sont tous plus élevés que la moyenne des pourcentages du secteur pour toutes les conditions, mais ceux de la cohorte 2002 sont plus bas. Pour la cohorte 2004, seul le pourcentage des réinscriptions à la deuxième année à l'ensemble des états est plus élevé. Le secteur 6 présente les pourcentages de réinscription pour toutes les conditions les plus hauts de l'ensemble des 15 secteurs disciplinaires.



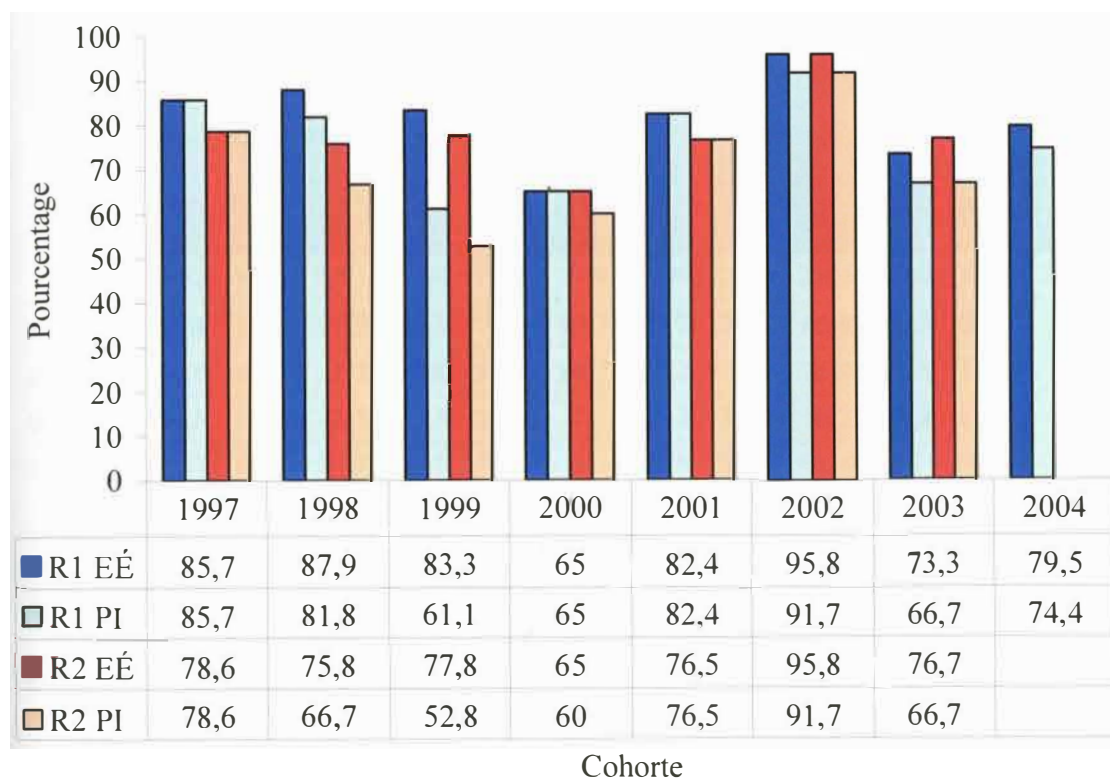
R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 23. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 6 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 7 (Figure 24), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 65,0 % en 2000 et 95,8 % en 2002 ($M = 81,6 \%$, $ÉT = 9,3$) et entre 65,0 % en 2000 et 91,7 % en 2002 ($M = 76,1 \%$, $ÉT = 11,0$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 65,0 % en 2000 et 95,8 % en 2002 ($M = 78,0 \%$, $ÉT = 9,0$) pour l'ensemble des états et entre 52,8 % en 1999 et 91,7 % en 2002 ($M = 70,4 \%$, $ÉT = 12,9$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions des cohortes 2003 et 2004 après l'implantation de l'OR révèlent tous un pourcentage plus bas que la moyenne des pourcentages de l'ensemble des cohortes du secteur, tandis que ceux de la cohorte 2002 sont tous plus élevés. Le secteur 7 occupe le 4e et le 3e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions au programme initial pour la deuxième et la troisième année respectivement.

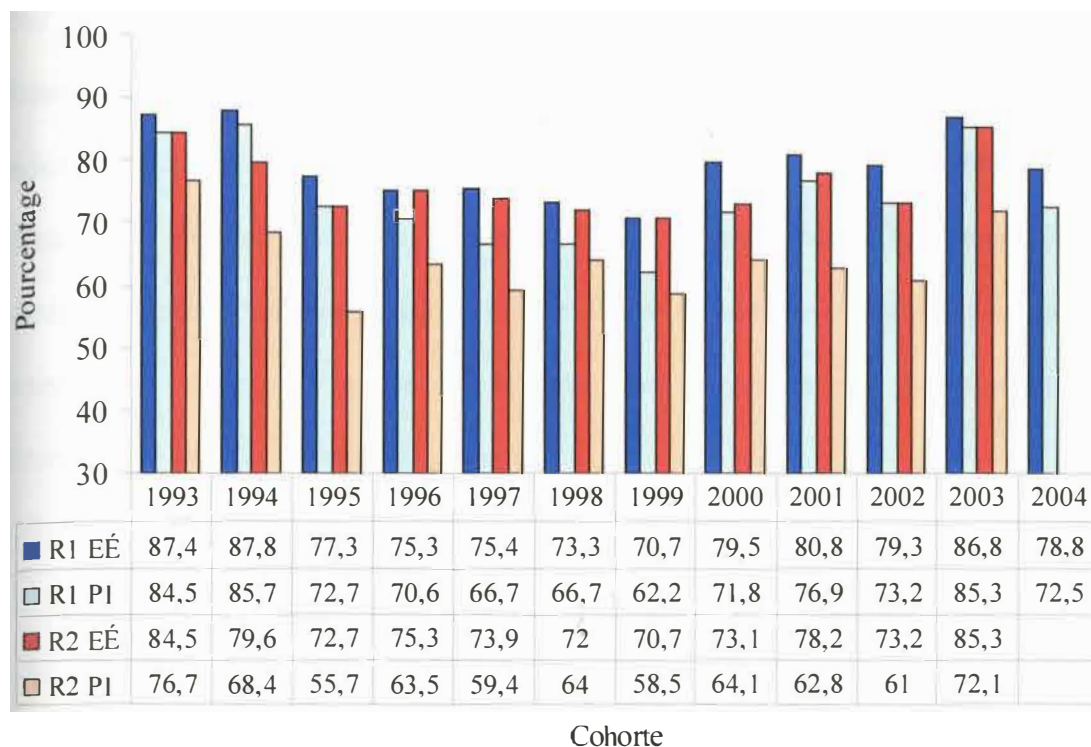
Pour le secteur 8 (Figure 25), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 70,7 % en 1999 et 87,8 % en 1994 ($M = 79,3 \%$, $ÉT = 5,6$) et entre 62,2 % en 1999 et 85,7 % en 1994 ($M = 74,1 \%$, $ÉT = 7,7$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 70,7 % en 1999 et 85,3 % en 2003 ($M = 76,2 \%$, $ÉT = 5,0$) pour l'ensemble des états et entre 55,7 % en 1995 et 76,7 % en 1993 ($M = 64,2 \%$, $ÉT = 6,1$) pour le programme initial. Seule la cohorte 2003 du groupe après l'OR présente des pourcentages plus élevés que la moyenne des pourcentages de réinscription du secteur. Le secteur 8 est au 6e et 5e rang des 15 secteurs disciplinaires du point de

vue de la moyenne des pourcentages des réinscriptions à une deuxième et une troisième année au programme initial.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 24. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 7 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

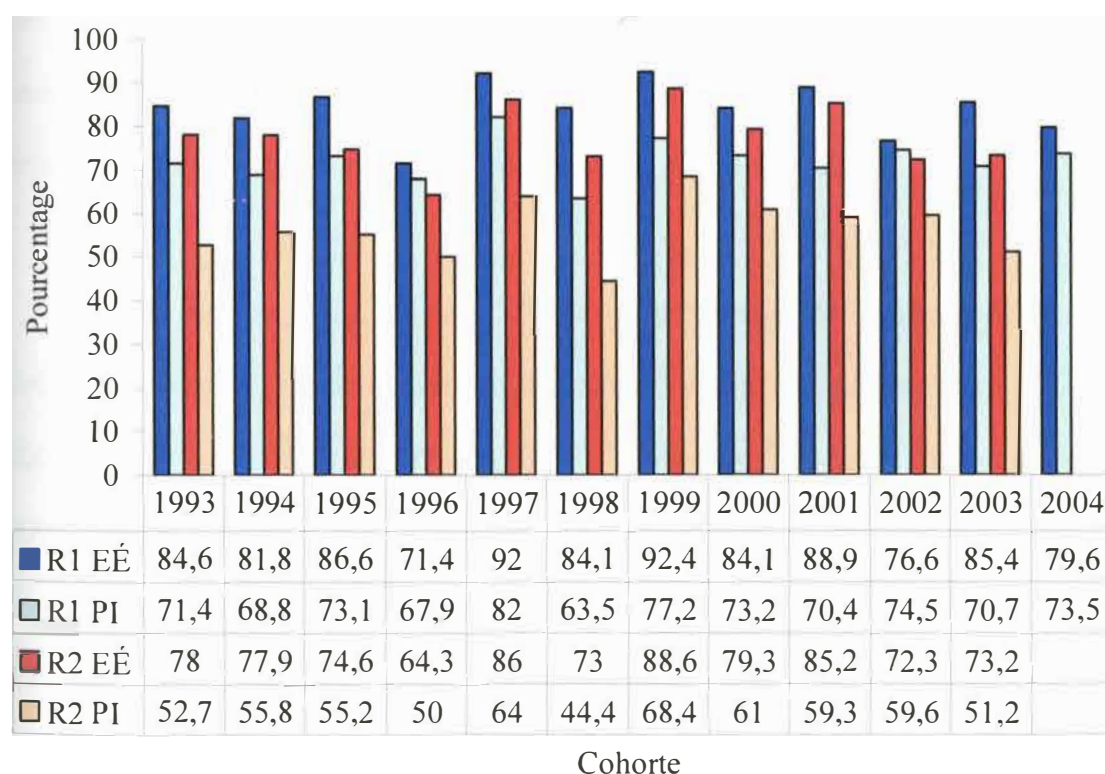


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 25. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 8 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 9 (Figure 26), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 71,4 % en 1996 et 92,4 % en 1999 ($M = 83,9 \%$, $\acute{E}T = 6,1$) et entre 63,5 % en 1998 et 77,2 % en 1999 ($M = 72,2 \%$, $\acute{E}T = 4,6$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 64,3 % en 1996 et 88,6 % en 1999 ($M = 77,5 \%$, $\acute{E}T = 7,1$) pour l'ensemble des états et entre 50,0 % en 1996 et 59,6 % en 2002 ($M = 56,5 \%$, $\acute{E}T = 6,8$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions de la cohorte

2002 sont plus élevés que les moyennes des pourcentages du secteur pour la réinscription au programme initial en deuxième et en troisième année et en 2004 seulement pour la réinscription à une deuxième année. Pour ce qui est des réinscriptions à l'ensemble des états, seule la cohorte 2003 pour la condition de la réinscription en deuxième année a un pourcentage plus élevé que la moyenne des pourcentages du secteur. Ce secteur se classe au 8e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions des 15 secteurs disciplinaires.

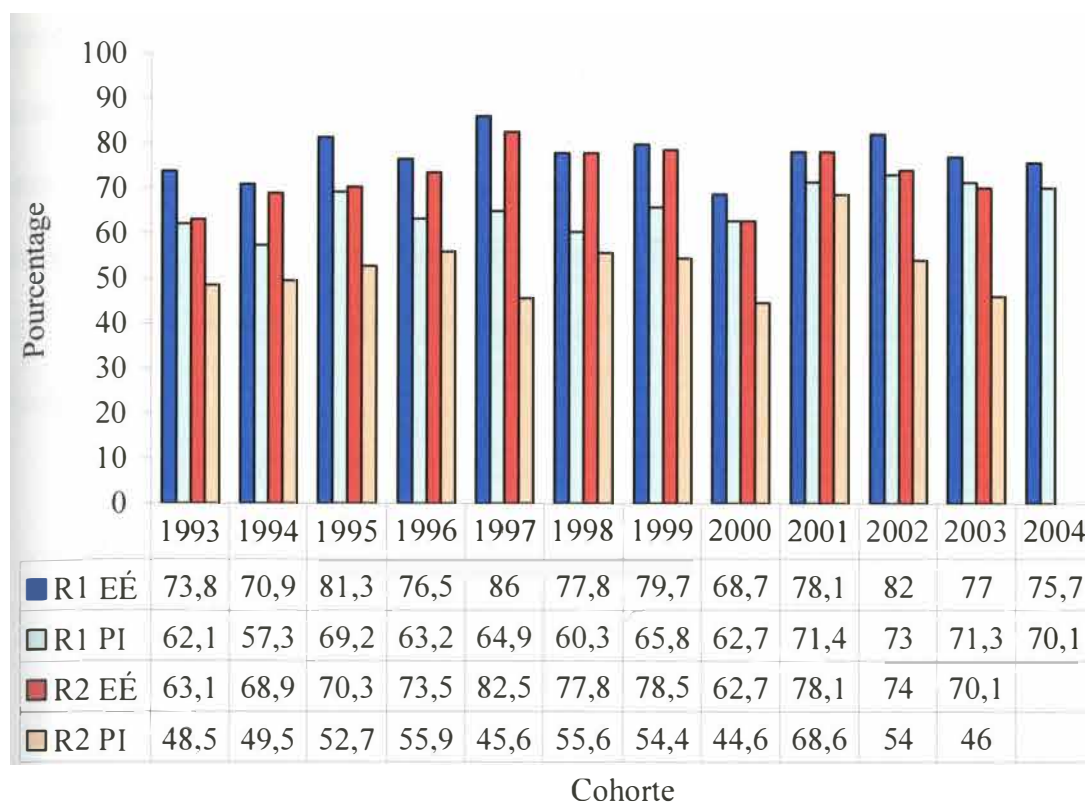


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 26. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 9 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 10 (Figure 27), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 68,7 % en 2000 et 86,0 % en 1997 ($M = 77,3 \%$, $\acute{E}T = 4,7$) et entre 57,3 % en 1994 et 73,0 % en 2002 ($M = 65,9 \%$, $\acute{E}T = 5,0$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 62,7 % en 2000 et 82,5 % en 1997 ($M = 72,7 \%$, $\acute{E}T = 6,3$) pour l'ensemble des états et entre 44,6 % en 2000 et 68,6 % en 2001 ($M = 52,3 \%$, $\acute{E}T = 6,8$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions des cohortes 2003 et 2004 affichent des pourcentages plus élevés que ceux des moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur pour le programme initial en deuxième année. Ce secteur se situe au 10e et 11e rang des moyennes des pourcentages de réinscription en deuxième et en troisième année au programme initial.

Pour le secteur 11 (Figure 28), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 60,9 % en 2002 et 86,4 % en 2001 ($M = 77,4 \%$, $\acute{E}T = 7,8$) et entre 56,5 % en 2002 et 86,4 % en 2001 ($M = 72,3 \%$, $\acute{E}T = 8,0$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 60,9 % en 2002 et 85,3 % en 1993 ($M = 73,9 \%$, $\acute{E}T = 7,6$) pour l'ensemble des états et entre 43,8 % en 2003 et 79,4 % en 1993 ($M = 62,2 \%$, $\acute{E}T = 11,0$) pour le programme initial. Seul le pourcentage de réinscription en deuxième année au programme initial de la cohorte 2003 est supérieur à la moyenne des pourcentages des réinscriptions du secteur. Ce secteur est au 7e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions au programme initial sur les 15 secteurs disciplinaires.

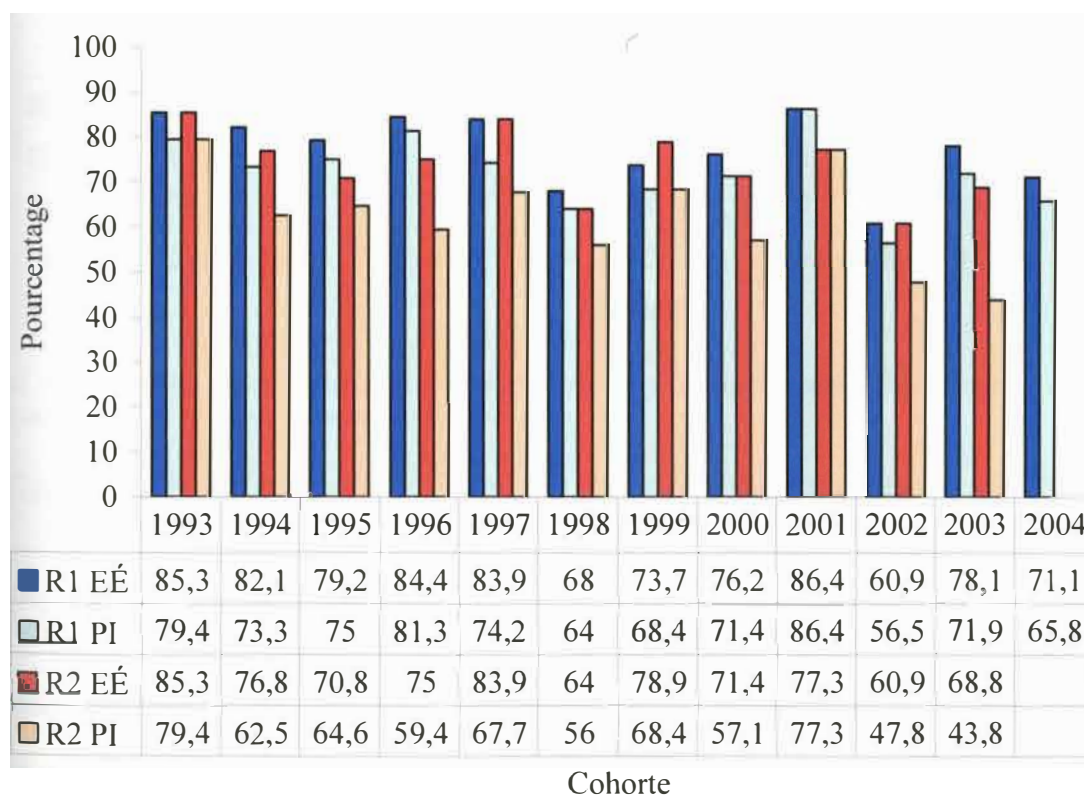


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 27. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 10 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

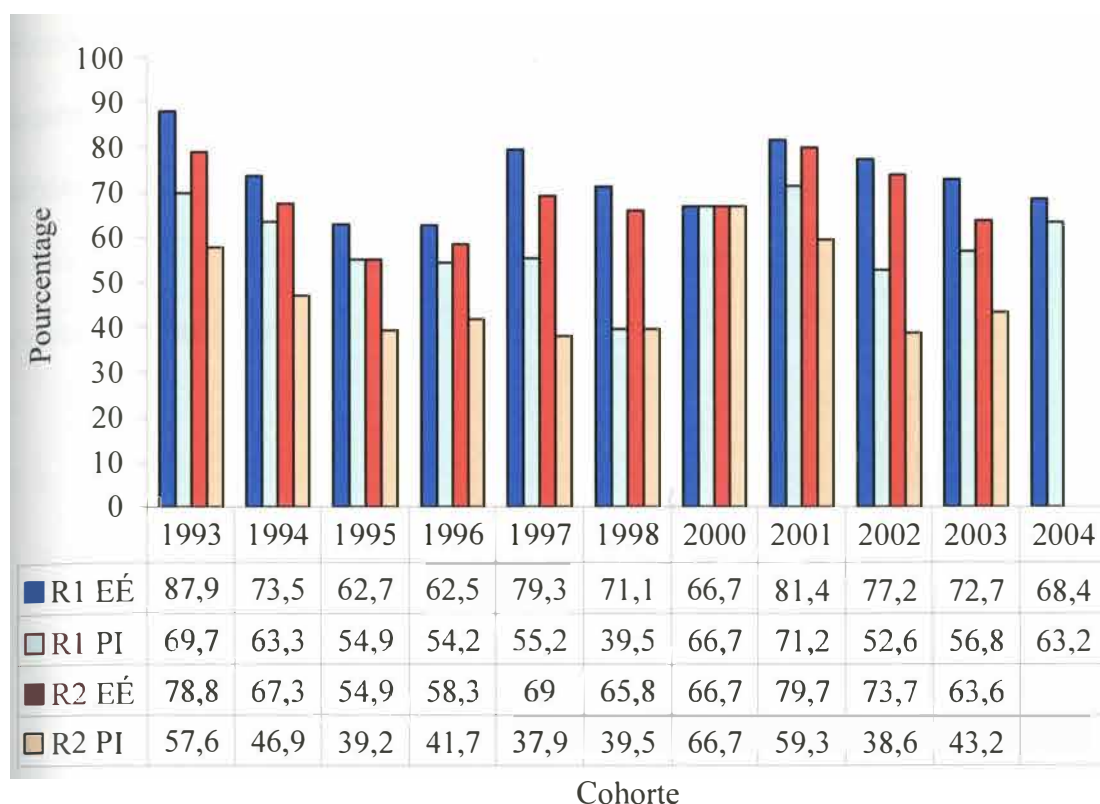
Pour le secteur 12 (Figure 29), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 62,5 % en 1996 et 87,9 % en 1993 ($M = 73,0 \%$, $\acute{E}T = 7,9$) et entre 39,5 % en 1998 et 71,2 % en 2001 ($M = 58,8 \%$, $\acute{E}T = 9,2$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 54,9 % en 1995 et 79,7 % en 2001 ($M = 67,7 \%$, $\acute{E}T = 8,0$) pour l'ensemble des états et entre 37,9 % en 1997 et 66,7 % en 2000 ($M = 47,0 \%$, $\acute{E}T = 10,3$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions de la

cohorte 2002 sont tous plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions, sauf pour la seconde année au programme initial. Pour la cohorte 2003, seuls les pourcentages de la deuxième observation sont plus élevés et la réinscription à une deuxième année au programme initial de la cohorte 2004. Ce secteur est au 14e et 11e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions sur les 15 secteurs disciplinaires.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 28. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 11 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

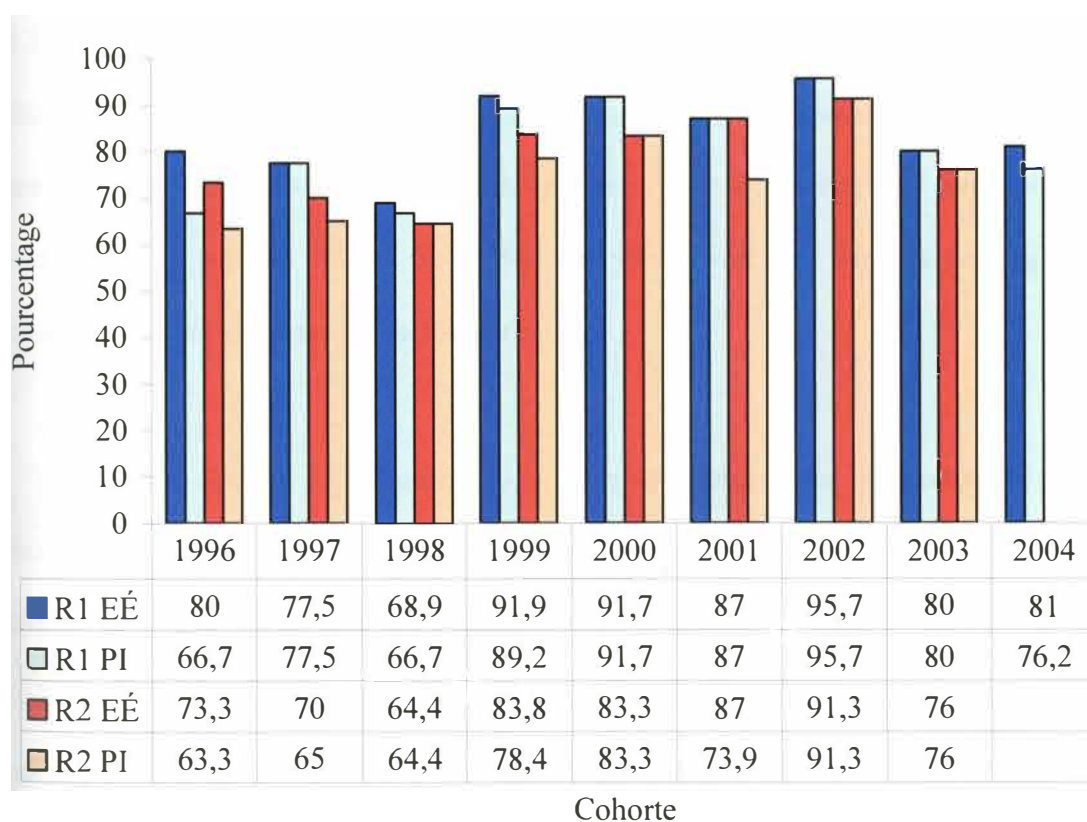


R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 29. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 12 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 13 (Figure 30), les pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 68,9 % en 1998 et 95,7 % en 2002 ($M = 83,7 \%$, $ÉT = 8,5$) et entre 66,7 % en 1996 et en 1998 et 95,7 % en 2002 ($M = 81,2 \%$, $ÉT = 10,4$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 64,4 % en 1998 et 91,3 % en 2002 ($M = 78,6 \%$, $ÉT = 9,2$) pour l'ensemble des états et entre 63,3 % en 1996 et 91,3 % en 2002 ($M = 74,4 \%$, $ÉT = 9,9$) pour le programme initial. Les pourcentages des

réinscriptions de la cohorte 2002 sont tous plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur. Le pourcentage de réinscription à une troisième année au programme initial de la cohorte 2003 est aussi plus élevé. Ce secteur se situe au 3e et 2e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions des 15 secteurs disciplinaires.



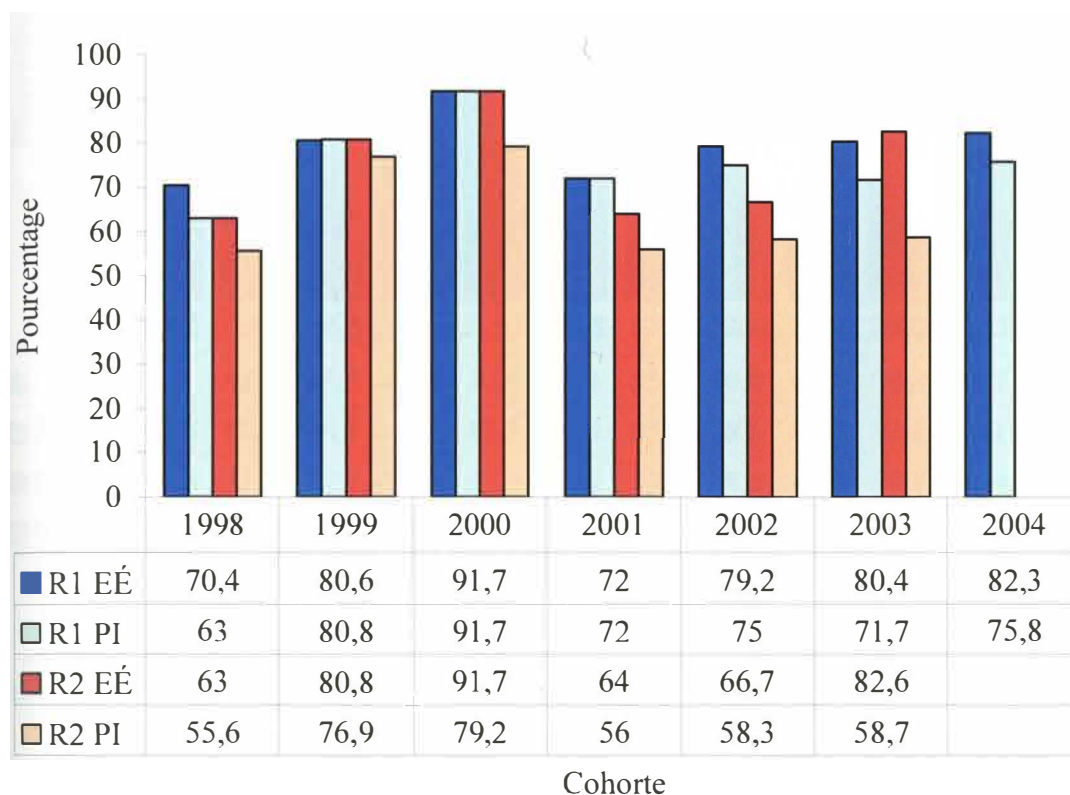
R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 30. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 13 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Pour le secteur 14 (Figure 31), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 70,4 % en 1998 et 91,7 % en 2000 ($M = 79,5 \%$, $\acute{E}T = 7,0$) et entre 63,0 % en 1998 et 91,7 % en 2000 ($M = 75,7 \%$, $\acute{E}T = 8,8$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 63,0 % en 1998 et 91,7 % en 2000 ($M = 74,8 \%$, $\acute{E}T = 11,8$) pour l'ensemble des états et entre 55,6 % en 1998 et 79,2 % en 2000 ($M = 64,1 \%$, $\acute{E}T = 10,8$) pour le programme initial. Les pourcentages des réinscriptions de la cohorte 2003 sont plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions pour l'ensemble des états aux deux observations et pour la cohorte 2004 pour toutes les conditions. Ce secteur est au 5e et 6e rang des moyennes des pourcentages des réinscriptions des 15 secteurs disciplinaires.

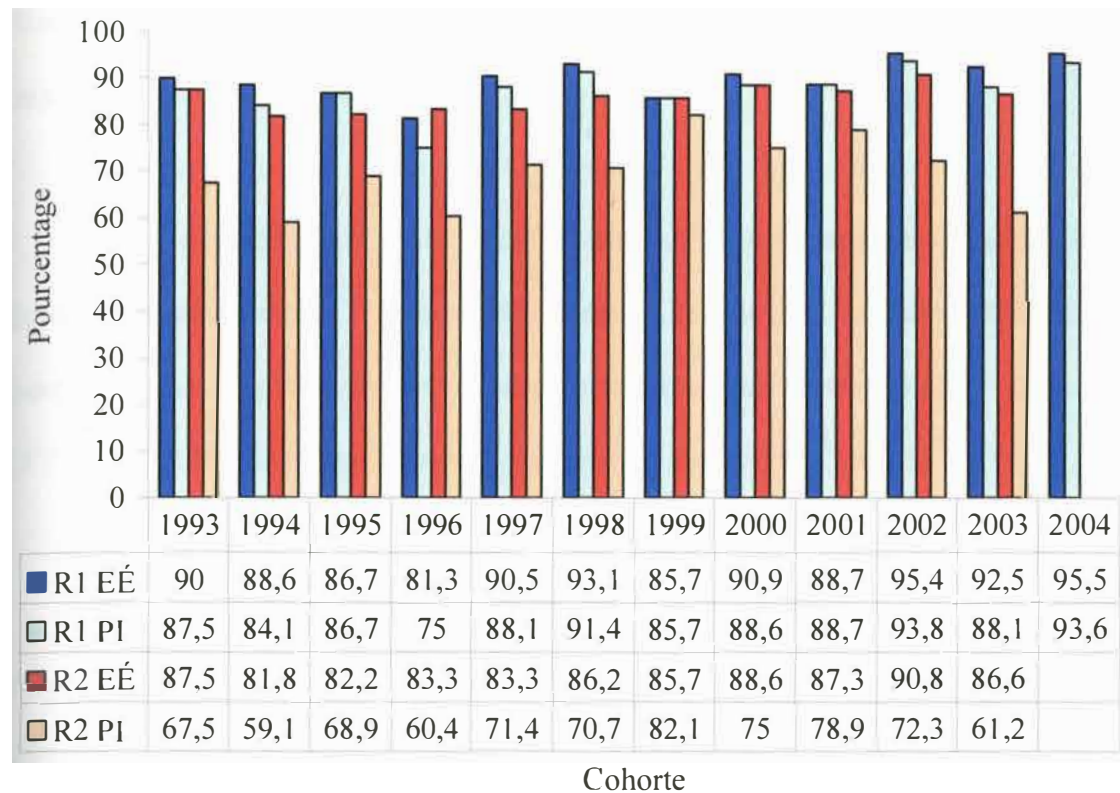
Pour le secteur 15 (Figure 32), les pourcentages des réinscriptions à une deuxième année (R1) pour l'ensemble des états d'inscription oscillent entre 81,3 % en 1996 et 95,5 % en 2004 ($M = 89,9 \%$, $\acute{E}T = 4,1$) et entre 75,0 % en 1996 et 93,8 % en 2002 ($M = 87,6 \%$, $\acute{E}T = 4,9$) au programme initial. Pour la réinscription à une troisième année (R2) les pourcentages sont entre 81,8 % en 1994 et 90,8 % en 2002 ($M = 85,7 \%$, $\acute{E}T = 2,8$) pour l'ensemble des états et entre 59,1 % en 1994 et 82,1 % en 1999 ($M = 69,7 \%$, $\acute{E}T = 7,4$) pour le programme initial. Tous les pourcentages des réinscriptions des cohortes 2002, 2003 et 2004, sauf pour la réinscription à la troisième année au programme initial de la cohorte 2004, sont plus élevés que les moyennes des pourcentages des réinscriptions du secteur. Ce secteur se situe au 2e et au 4e rang des

moyennes des pourcentages des réinscriptions au programme initial des 15 secteurs disciplinaires.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 31. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 14 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.



R1 = Réinscription à la deuxième année, R2 = Réinscription à la troisième année, EÉ = Ensemble des états d'inscription, PI = Réinscription au programme initial.

Figure 32. Pourcentages des réinscriptions par cohorte du secteur disciplinaire 15 pour l'ensemble des états d'inscription et l'inscription au programme initial.

Quelques observations concernant l'ensemble des 15 secteurs disciplinaires peuvent être faites. Ainsi, pour la réinscription à une seconde année (R1) à l'ensemble des états, l'analyse révèle que le plus bas pourcentage est de 31,3 % pour la cohorte 1995 (secteur 2) et que le plus élevé est de 100 % pour la cohorte de 2000 (secteur 5). Des variations entre les cohortes d'un même secteur disciplinaire sont aussi observées.

Ainsi, la plus importante variation est notée au secteur 2 ($\acute{ET} = 11,3$) et la moins importante au secteur disciplinaire 6 ($\acute{ET} = 2,1$).

Pour la réinscription à une troisième année (R2) à l'ensemble des états, le plus faible pourcentage est de 31,3 % en 1995 (secteur 2) et le plus haut de 95,8 % en 2002 (secteur 7). Les plus importantes variations sont notées aux secteurs 5 ($\acute{ET} = 11,0$) et 14 ($\acute{ET} = 11,8$) et la moins importante est observée au secteur 15 ($\acute{ET} = 2,8$).

Toujours pour l'ensemble des 15 secteurs disciplinaires, la réinscription à une seconde année (R1) au programme initial, révèle que le plus bas pourcentage est de 25 % pour la cohorte 1995 (secteurs 2 et 3) et que le plus élevé est de 95,7 % pour la cohorte de 2002 (secteur 13). La plus importante variation est notée au secteur 3 ($\acute{ET} = 15,4$) et la moins importante est observée au secteur 6 ($\acute{ET} = 2,3$).

Pour la réinscription à une troisième année (R2) au programme initial, l'analyse des pourcentages des réinscriptions pour tous les secteurs disciplinaires et pour toutes les cohortes révèle que le plus bas pourcentage est de 14,6 % pour la cohorte 1995 (secteur 2) et que le plus élevé est de 91,7 % pour la cohorte de 2002 (secteur 7). La plus importante variation est notée au secteur 7 ($\acute{ET} = 12,9$) et la moins importante est observée au secteur 6 ($\acute{ET} = 3,3$).

Pour clore cette partie portant sur les analyses descriptives, rappelons que l'échantillon est majoritairement composé de femmes et que la majorité des étudiants étudie sous le régime à temps complet. Les femmes se réinscrivent plus que les hommes à un programme ou à leur programme initial sauf pour certains secteurs disciplinaires où la moyenne de pourcentage de réinscription des hommes est plus élevée. Pour toutes les cohortes (de 1993 à 2004), les pourcentages des réinscriptions sont plus élevés pour les étudiants du régime à temps complet et pour les femmes, sauf pour ce qui est de la cohorte 1997.

Des variations des pourcentages des réinscriptions sont observées entre les cohortes, les secteurs disciplinaires et à l'intérieur d'un même secteur disciplinaire selon la cohorte observée. De façon générale, les cohortes 1994 et 1995 affichent les moyennes des pourcentages des réinscriptions les plus bas et les cohortes 1997 et 2002 les plus élevées. Les secteurs disciplinaires affichant les plus hauts pourcentages de réinscription sont les secteurs 6 et 15 et les plus bas sont observés aux secteurs 2, 3 et 12.

3.1.1.3 Comparaison des pourcentages de réinscription avant et après l'implantation de l'Opération réussite

Sont d'abord présentées ici les analyses des pourcentages de réinscription à une deuxième année (R1), suivies des analyses des pourcentages de réinscription à une troisième année (R2). Chaque fois, les analyses sont effectuées en fonction de l'état

d'inscription, du régime d'études et du sexe pour l'ensemble de l'échantillon, puis pour chacun des 15 secteurs disciplinaires. Enfin, une analyse de puissance est calculée pour la variable R1 (programme initial) et R2 (ensemble des états d'inscription) permettant ainsi d'estimer la taille de l'effet selon la convention proposée par Cohen (1988) soit : $d = 0,20$ (petit); $d = 0,50$ (moyen) et $d = 0,80$ (grand).

3.1.1.3.1 Analyse des réinscriptions à une deuxième année (R1)

Cette première analyse compare les pourcentages de réinscription de tous les étudiants à une deuxième année du groupe avant l'implantation de l'OR (groupe témoin) et du groupe après l'implantation (groupe expérimental), ceci en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe. Les résultats de cette analyse sont résumés au Tableau 10.

Comme l'indique le Tableau 10, les pourcentages de réinscription sont tous plus élevés dans le groupe après l'OR, et ce, pour toutes les conditions. Ces différences sont presque toutes statistiquement significatives lorsqu'il s'agit de réinscription dans le programme initial. Le calcul de la taille de l'effet de la variable du programme initial indique un grand effet ($d = 0,8144$).

Tableau 10

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	5982	79,5	2409	81,2	$\chi^2(1, N = 8391) = 3,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	5290	82,7	2114	83,8	$\chi^2(1, N = 7404) = 1,06, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	692	54,6	295	62,7	$\chi^2(1, N = 987) = 5,52, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et F	3709	80,7	1441	82,7	$\chi^2(1, N = 5150) = 2,65, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	2273	77,5	968	78,9	$\chi^2(1, N = 3241) = 0,78, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F et TC	3257	84,3	1251	85,1	$\chi^2(1, N = 4518) = 0,51, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F et TP	442	54,8	190	66,8	$\chi^2(1, N = 632) = 7,99, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et H et TC	2023	80,4	863	81,8	$\chi^2(1, N = 2886) = 0,80, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H et TP	250	54,4	105	55,2	$\chi^2(1, N = 355) = 0,02, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 10 (suite)

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Programme initial	5982	71,2	2409	75,2	$\chi^2(1, N = 8391) = 13,88, p < 0,001$
Programme initial et TC	5290	74,6	2114	77,9	$\chi^2(1, N = 7404) = 8,98, p < 0,01$
Programme initial et TP	692	45,2	295	55,9	$\chi^2(1, N = 987) = 9,48, p < 0,01$
Programme initial et F	3709	73,0	1441	77,5	$\chi^2(1, N = 5150) = 10,89, p < 0,01$
Programme initial et H	2273	68,2	968	71,8	$\chi^2(1, N = 3241) = 4,15, p < 0,05$
Programme initial et F et TC	3267	76,7	1251	80,1	$\chi^2(1, N = 4518) = 5,98, p < 0,05$
Programme initial et F et TP	442	45,9	190	60,5	$\chi^2(1, N = 632) = 11,32, p < 0,01$
Programme initial et H et TC	2023	71,2	863	74,7	$\chi^2(1, N = 2886) = 3,82, p < 0,05$
Programme initial et H et TP	250	44,0	105	47,6	$\chi^2(1, N = 355) = 0,39, n.s.$
TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.					

Une seconde analyse des réinscriptions à une deuxième année compare les pourcentages de réinscription des étudiants de chacun des 15 secteurs disciplinaires en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe. Les Tableaux 11 à 25 présentent ces résultats successivement pour les 15 secteurs.

De façon générale, l'analyse permet de constater que 80 % des secteurs disciplinaires ont un pourcentage plus élevé d'inscription à au moins un des deux états d'inscription après l'implantation du programme OR. Les secteurs 1, 3, 4, 7, 8, 10, 13 et 15 obtiennent des pourcentages d'inscription plus élevés après l'implantation de l'OR aux deux états d'inscriptions. Les secteurs 5 et 9 obtiennent un pourcentage plus élevé après l'OR pour l'état d'inscription au programme initial et les secteurs 12 et 14 pour l'ensemble des états d'inscription. Trois secteurs (2, 6 et 11) obtiennent des pourcentages de réinscription plus faibles après l'implantation du programme OR pour les deux états d'inscriptions. L'analyse statistique du chi deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives selon les variables de l'état d'inscription, du sexe et du régime d'études. Ainsi, pour la variable de l'état d'inscription, trois secteurs affichent une différence significative entre les pourcentages des groupes avant et après l'OR. Les secteurs 3 et 15, peu importe l'état d'inscription, affichent des différences significatives dans les groupes après l'implantation du programme OR. La comparaison des pourcentages du secteur 10 permet d'observer une différence significative de la réinscription au programme initial uniquement en faveur du groupe après OR. Pour ce qui est de la variable du sexe, l'analyse statistique du chi

deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives pour cinq secteurs disciplinaires. Ainsi, le secteur 1 présente une différence des pourcentages de réinscription des hommes du groupe après l'OR à l'ensemble des états d'inscription et au programme initial. Le secteur 3 et 15 affichent des différences des pourcentages de réinscription des femmes à l'ensemble des états et au programme initial dans le groupe après l'OR. Des différences sont également observées dans le groupe des femmes après l'OR du secteur 10 pour ce qui est de la réinscription au programme initial et des femmes du groupe avant l'OR du secteur 11 pour la réinscription à l'ensemble des états. Enfin, l'analyse statistique du chi deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives pour trois secteurs disciplinaires selon la variable du régime d'études. Ainsi, le secteur 3 présente une différence des pourcentages de réinscription des étudiants au régime d'études à temps complet du groupe après l'OR aux deux états d'inscriptions et au programme initial seulement pour le secteur 10. Le secteur 15, quant à lui, affiche une différence significative des réinscriptions dans le groupe après l'OR des étudiants du régime d'études à temps partiel pour les deux états d'inscriptions.

Tableau 11

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 1 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	366	73,5	190	76,8	$\chi^2(1, N = 556) = 0,73, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	329	76,0	167	77,8	$\chi^2(1, N = 496) = 0,21, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	37	51,3	23	69,5	$\chi^2(1, N = 60) = 1,93, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	219	72,1	128	69,5	$\chi^2(1, N = 347) = 0,26, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	147	75,5	62	91,9	$\chi^2(1, N = 209) = 7,46, p < 0,01$
Programme initial	366	68,3	190	73,2	$\chi^2(1, N = 556) = 1,40, n.s.$
Programme initial et TC	329	70,8	167	74,8	$\chi^2(1, N = 496) = 0,89, n.s.$
Programme initial et TP	37	45,9	23	60,9	$\chi^2(1, N = 60) = 1,26, n.s.$
Programme initial et F	219	65,3	128	65,6	$\chi^2(1, N = 347) = 0,00, n.s.$
Programme initial et H	147	72,7	62	88,7	$\chi^2(1, N = 209) = 7,46, p < 0,05$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 12

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 2 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	281	57,6	59	52,5	$\chi^2(1, N = 340) = 0,51, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	253	61,2	52	51,9	$\chi^2(1, N = 305) = 1,56, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	28	25,0	7	57,1	$\chi^2(1, N = 35) = 2,68, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	197	57,8	41	43,9	$\chi^2(1, N = 238) = 2,68, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	84	57,1	18	72,2	$\chi^2(1, N = 102) = 1,40, n.s.$
Programme initial	281	46,6	59	40,7	$\chi^2(1, N = 340) = 0,69, n.s.$
Programme initial et TC	253	49,0	52	40,4	$\chi^2(1, N = 305) = 1,28, n.s.$
Programme initial et TP	28	25,0	7	42,9	$\chi^2(1, N = 35) = 0,87, n.s.$
Programme initial et F	197	48,7	41	34,1	$\chi^2(1, N = 238) = 2,90, n.s.$
Programme initial et H	84	41,6	18	55,5	$\chi^2(1, N = 102) = 1,16, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 13

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 3 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	288	69,4	113	80,5	$\chi^2(1, N = 401) = 5,01, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et TC	242	74,8	95	85,3	$\chi^2(1, N = 337) = 4,32, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et TP	46	41,3	18	55,5	$\chi^2(1, N = 64) = 1,06, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	214	70,5	75	85,3	$\chi^2(1, N = 289) = 6,36, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et H	74	66,2	38	71,0	$\chi^2(1, N = 112) = 0,26, n.s.$
Programme initial	288	57,6	113	75,2	$\chi^2(1, N = 401) = 10,71, p < 0,01$
Programme initial et TC	242	62,8	95	81,0	$\chi^2(1, N = 337) = 10,42, p < 0,01$
Programme initial et TP	46	30,4	18	44,4	$\chi^2(1, N = 64) = 1,12, n.s.$
Programme initial et F	214	58,0	75	78,6	$\chi^2(1, N = 289) = 10,26, p < 0,01$
Programme initial et H	74	56,7	38	68,4	$\chi^2(1, N = 112) = 1,43, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 14

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 4 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	341	72,4	113	78,8	$\chi^2(1, N = 454) = 1,76, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	271	76,4	93	81,7	$\chi^2(1, N = 364) = 1,14, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	70	57,1	20	65,0	$\chi^2(1, N = 90) = 0,39, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	93	68,8	14	71,4	$\chi^2(1, N = 107) = 0,03, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	248	73,8	99	79,8	$\chi^2(1, N = 347) = 1,38, n.s.$
Programme initial	341	59,5	113	65,4	$\chi^2(1, N = 454) = 1,26, n.s.$
Programme initial et TC	271	63,1	93	68,9	$\chi^2(1, N = 364) = 0,98, n.s.$
Programme initial et TP	70	45,7	20	50,0	$\chi^2(1, N = 90) = 0,11, n.s.$
Programme initial et F	93	52,7	14	50,0	$\chi^2(1, N = 107) = 0,03, n.s.$
Programme initial et H	248	62,1	99	67,7	$\chi^2(1, N = 347) = 0,95, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 15

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 5 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	280	80,3	176	79,0	$\chi^2(1, N = 456) = 0,12, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	267	81,6	165	80,6	$\chi^2(1, N = 432) = 0,07, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	13	53,8	11	54,5	$\chi^2(1, N = 24) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	20	80,0	14	92,9	$\chi^2(1, N = 34) = 1,08, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	260	80,4	162	77,7	$\chi^2(1, N = 422) = 0,41, n.s.$
Programme initial	280	63,6	176	72,2	$\chi^2(1, N = 456) = 3,59, n.s.$
Programme initial et TC	267	65,2	165	73,9	$\chi^2(1, N = 432) = 3,63, n.s.$
Programme initial et TP	13	30,7	11	45,4	$\chi^2(1, N = 24) = 0,54, n.s.$
Programme initial et F	20	60,0	14	85,7	$\chi^2(1, N = 34) = 2,62, n.s.$
Programme initial et H	260	63,8	162	71,0	$\chi^2(1, N = 422) = 2,28, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 16

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 6 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	831	91,2	329	89,3	$\chi^2(1, N = 1160) = 0,95, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	815	92,1	326	89,6	$\chi^2(1, N = 1141) = 1,96, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	16	43,7	3	66,6	$\chi^2(1, N = 19) = 0,53, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	780	91,2	306	89,2	$\chi^2(1, N = 1086) = 0,97, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	51	92,2	23	91,3	$\chi^2(1, N = 74) = 0,01, n.s.$
Programme initial	831	88,6	329	87,2	$\chi^2(1, N = 1160) = 0,48, n.s.$
Programme initial et TC	815	89,6	326	87,7	$\chi^2(1, N = 1141) = 0,80, n.s.$
Programme initial et TP	16	43,7	3	33,3	$\chi^2(1, N = 19) = 0,11, n.s.$
Programme initial et F	780	88,5	306	86,9	$\chi^2(1, N = 1086) = 0,49, n.s.$
Programme initial et H	51	92,2	23	91,3	$\chi^2(1, N = 74) = 0,01, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 17

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 7 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	120	81,6	93	81,7	$\chi^2(1, N = 213) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	115	83,5	92	81,5	$\chi^2(1, N = 207) = 0,13, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	5	40,0	1	100	$\chi^2(1, N = 6) = 1,20, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	105	81,9	87	82,8	$\chi^2(1, N = 192) = 0,02, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	15	80,0	6	66,6	$\chi^2(1, N = 21) = 0,42, n.s.$
Programme initial	120	73,3	93	76,3	$\chi^2(1, N = 213) = 0,25, n.s.$
Programme initial et TC	115	74,8	92	76,1	$\chi^2(1, N = 207) = 0,04, n.s.$
Programme initial et TP	5	40,0	1	100	$\chi^2(1, N = 6) = 1,20, n.s.$
Programme initial et F	105	73,3	87	79,3	$\chi^2(1, N = 192) = 0,93, n.s.$
Programme initial et H	15	73,3	6	33,3	$\chi^2(1, N = 21) = 2,90, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 18

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 8 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	756	79,1	230	81,3	$\chi^2(1, N = 986) = 0,52, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	657	83,2	200	84,5	$\chi^2(1, N = 857) = 0,17, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	99	51,5	30	60,0	$\chi^2(1, N = 129) = 0,66, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	579	79,4	168	83,9	$\chi^2(1, N = 747) = 1,66, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	177	78,0	62	74,2	$\chi^2(1, N = 239) = 0,36, n.s.$
Programme initial	756	73,8	230	76,5	$\chi^2(1, N = 986) = 0,68, n.s.$
Programme initial et TC	657	78,8	200	80,5	$\chi^2(1, N = 857) = 0,25, n.s.$
Programme initial et TP	99	40,4	30	50,0	$\chi^2(1, N = 129) = 0,86, n.s.$
Programme initial et F	579	74,1	168	80,9	$\chi^2(1, N = 747) = 3,32, n.s.$
Programme initial et H	177	72,8	62	64,5	$\chi^2(1, N = 239) = 1,55, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 19

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 9 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	619	85,1	137	80,3	$\chi^2(1, N = 756) = 1,98, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	537	89,0	114	88,6	$\chi^2(1, N = 651) = 0,01, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	82	59,7	23	39,1	$\chi^2(1, N = 105) = 3,09, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	385	84,6	84	80,9	$\chi^2(1, N = 469) = 0,71, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	234	85,9	53	79,2	$\chi^2(1, N = 287) = 1,47, n.s.$
Programme initial	619	71,9	137	73,0	$\chi^2(1, N = 756) = 0,06, n.s.$
Programme initial et TC	537	75,6	114	79,8	$\chi^2(1, N = 651) = 0,92, n.s.$
Programme initial et TP	82	47,5	23	39,1	$\chi^2(1, N = 105) = 0,51, n.s.$
Programme initial et F	385	71,4	84	72,6	$\chi^2(1, N = 469) = 0,04, n.s.$
Programme initial et H	234	72,6	53	73,6	$\chi^2(1, N = 287) = 0,01, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 20

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 10 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	752	76,4	294	78,2	$\chi^2(1, N = 1046) = 0,37, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	610	80,6	248	83,9	$\chi^2(1, N = 858) = 1,21, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	142	58,4	46	47,8	$\chi^2(1, N = 188) = 1,59, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	354	77,7	156	82,7	$\chi^2(1, N = 510) = 1,65, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	398	75,4	138	73,2	$\chi^2(1, N = 536) = 0,26, n.s.$
Programme initial	752	64,2	294	71,4	$\chi^2(1, N = 1046) = 4,90, p < 0,05$
Programme initial et TC	610	68,2	248	76,2	$\chi^2(1, N = 858) = 5,44, p < 0,05$
Programme initial et TP	142	47,2	46	45,6	$\chi^2(1, N = 188) = 0,03, n.s.$
Programme initial et F	354	63,0	156	75,0	$\chi^2(1, N = 510) = 7,02, p < 0,01$
Programme initial et H	398	65,3	138	67,4	$\chi^2(1, N = 536) = 0,19, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 21

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 11 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	288	80,5	93	71,0	$\chi^2(1, N = 381) = 3,79, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	252	83,3	74	78,4	$\chi^2(1, N = 326) = 0,96, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	36	61,1	19	42,1	$\chi^2(1, N = 55) = 1,81, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	157	81,5	51	66,6	$\chi^2(1, N = 208) = 4,11, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et H	131	79,4	42	76,2	$\chi^2(1, N = 173) = 0,19, n.s.$
Programme initial	288	75,0	93	65,6	$\chi^2(1, N = 381) = 3,13, n.s.$
Programme initial et TC	252	77,7	74	73,0	$\chi^2(1, N = 326) = 0,73, n.s.$
Programme initial et TP	36	55,5	19	36,8	$\chi^2(1, N = 55) = 1,74, n.s.$
Programme initial et F	157	73,8	51	60,8	$\chi^2(1, N = 208) = 3,18, n.s.$
Programme initial et H	131	76,3	42	71,4	$\chi^2(1, N = 173) = 0,41, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 22

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 12 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	311	73,3	139	73,3	$\chi^2(1, N = 450) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	269	77,0	123	72,2	$\chi^2(1, N = 392) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	42	50,0	16	43,7	$\chi^2(1, N = 58) = 0,18, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	116	69,8	51	76,5	$\chi^2(1, N = 167) = 0,77, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	195	75,4	88	71,2	$\chi^2(1, N = 283) = 0,45, n.s.$
Programme initial	311	58,8	139	56,8	$\chi^2(1, N = 450) = 0,15, n.s.$
Programme initial et TC	269	63,2	123	61,0	$\chi^2(1, N = 392) = 0,17, n.s.$
Programme initial et TP	42	30,9	16	25,0	$\chi^2(1, N = 58) = 0,19, n.s.$
Programme initial et F	116	51,7	51	54,9	$\chi^2(1, N = 167) = 0,14, n.s.$
Programme initial et H	195	63,1	88	58,0	$\chi^2(1, N = 283) = 0,67, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 23

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 13 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	199	81,4	69	85,5	$\chi^2(1, N = 268) = 0,59, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	199	81,4	69	85,5	$\chi^2(1, N = 268) = 0,59, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Ensemble des états d'inscription et F	84	82,1	24	79,2	$\chi^2(1, N = 108) = 0,11, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	115	80,8	45	88,8	$\chi^2(1, N = 160) = 1,48, n.s.$
Programme initial	199	78,4	69	84,1	$\chi^2(1, N = 268) = 1,02, n.s.$
Programme initial et TC	199	78,4	69	84,1	$\chi^2(1, N = 268) = 1,02, n.s.$
Programme initial et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Programme initial et F	84	80,9	24	75,0	$\chi^2(1, N = 108) = 0,40, n.s.$
Programme initial et H	115	76,5	45	88,8	$\chi^2(1, N = 160) = 3,09, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 24

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 14 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	102	78,4	132	81,0	$\chi^2(1, N = 234) = 0,24, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	98	78,6	125	83,3	$\chi^2(1, N = 223) = 0,77, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	4	75,0	7	42,8	$\chi^2(1, N = 11) = 1,06, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	28	85,7	31	74,2	$\chi^2(1, N = 59) = 1,20, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	74	75,7	101	83,2	$\chi^2(1, N = 175) = 1,49, n.s.$
Programme initial	102	76,4	132	74,2	$\chi^2(1, N = 234) = 0,15, n.s.$
Programme initial et TC	98	76,5	125	76,0	$\chi^2(1, N = 223) = 0,00, n.s.$
Programme initial et TP	4	75,0	7	42,8	$\chi^2(1, N = 11) = 1,06, n.s.$
Programme initial et F	28	82,1	31	67,7	$\chi^2(1, N = 59) = 1,60, n.s.$
Programme initial et H	74	74,4	101	76,2	$\chi^2(1, N = 175) = 0,84, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 25

Pourcentages de réinscription à une seconde année (R1) du secteur 15 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	448	88,4	242	94,6	$\chi^2(1, N = 690) = 7,15, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et TC	376	92,5	171	95,3	$\chi^2(1, N = 547) = 1,46, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	72	66,6	71	92,9	$\chi^2(1, N = 143) = 15,28, p < 0,001$
Ensemble des états d'inscription et F	378	87,8	211	94,8	$\chi^2(1, N = 589) = 7,49, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et H	70	91,4	31	93,5	$\chi^2(1, N = 101) = 0,13, n.s.$
Programme initial	448	86,4	242	92,1	$\chi^2(1, N = 690) = 5,09, p < 0,05$
Programme initial et TC	376	90,2	171	93,0	$\chi^2(1, N = 547) = 1,14, n.s.$
Programme initial et TP	72	66,6	71	90,1	$\chi^2(1, N = 143) = 11,60, p < 0,01$
Programme initial et F	378	85,7	211	91,9	$\chi^2(1, N = 589) = 4,95, p < 0,05$
Programme initial et H	70	90,0	31	93,5	$\chi^2(1, N = 101) = 0,33, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

3.1.1.3.2 *Analyse des réinscriptions à une troisième année (R2)*

Cette partie reprend la structure de la précédente mais en fonction cette fois de la réinscription à une troisième année (R2). Comme l'indique le Tableau 26, les pourcentages de réinscription à une troisième année sont tous plus élevés dans le groupe d'étudiants après l'OR, et ce, pour toutes les variables. Certaines différences sont statistiquement significatives. Premièrement, l'analyse en fonction de l'état d'inscription révèle l'existence d'une différence entre les pourcentages de réinscription à l'ensemble des états des deux groupes. Le calcul de la taille de l'effet de cette variable indique un grand effet ($d = 0,8446$). Selon les résultats, les étudiants du groupe après OR se réinscrivent plus à une troisième année à un programme d'études comparativement à ceux du groupe avant OR. La différence demeure significative en faveur d'une augmentation d'inscription dans le groupe après OR en fonction du régime d'études à temps complet à l'ensemble des états. Ainsi, les étudiants du régime à temps complet du groupe après OR se réinscrivent plus à une troisième année à un programme d'études.

Toujours sur le plan des comparaisons de pourcentage de réinscription à l'ensemble des états, une dernière différence significative est mise en évidence pour les femmes. Ainsi, les résultats indiquent que les femmes du groupe après OR se réinscrivent plus à une troisième année dans un programme que celles du groupe avant OR.

Tableau 26

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	5199	73,6	2337	76,7	$\chi^2(1, N = 7536) = 8,43, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et TC	4586	77,4	2098	80,0	$\chi^2(1, N = 6684) = 5,40, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et TP	613	44,5	239	48,1	$\chi^2(1, N = 852) = 0,89, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	3248	75,6	1384	79,2	$\chi^2(1, N = 4632) = 6,93, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et H	1951	70,2	953	73,1	$\chi^2(1, N = 2904) = 2,74, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F et TC	2846	79,8	1253	82,3	$\chi^2(1, N = 4099) = 3,52, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F et TP	402	46,3	131	49,6	$\chi^2(1, N = 533) = 0,44, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H et TC	1740	73,7	845	76,6	$\chi^2(1, N = 2585) = 2,50, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H et TP	211	41,2	108	46,3	$\chi^2(1, N = 319) = 0,74, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 26 (suite)

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Programme initial	5199	59,3	2337	62,0	$\chi^2(1, N = 7536) = 3,55, n.s.$
Programme initial et TC	4586	63,2	2098	65,0	$\chi^2(1, N = 6684) = 2,06, n.s.$
Programme initial et TP	613	30,3	239	31,8	$\chi^2(1, N = 852) = 0,17, n.s.$
Programme initial et F	3248	62,6	1384	64,3	$\chi^2(1, N = 4632) = 1,24, n.s.$
Programme initial et H	1951	53,8	953	57,6	$\chi^2(1, N = 2904) = 3,81, n.s.$
Programme initial et F et TC	2846	66,8	1253	68,0	$\chi^2(1, N = 4099) = 0,46, n.s.$
Programme initial et F et TP	402	33,1	131	30,5	$\chi^2(1, N = 533) = 0,29, n.s.$
Programme initial et H et TC	1740	57,2	845	60,7	$\chi^2(1, N = 2585) = 2,81, n.s.$
Programme initial et H et TP	211	25,1	108	33,3	$\chi^2(1, N = 319) = 2,39, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Pour ce qui est de la réinscription au programme initial, les pourcentages sont systématiquement plus élevés après l'OR, mais les différences demeurent non significatives.

Les Tableaux 27 à 41 présentent les résultats pour les 15 secteurs disciplinaires. De façon générale, l'analyse permet de constater que 80 % des secteurs disciplinaires présentent un pourcentage plus élevé d'inscription à au moins un des deux états d'inscription. Les secteurs 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 et 15 obtiennent des pourcentages d'inscription plus élevés après l'implantation de l'OR aux deux états d'inscriptions. Le secteur 9 obtient un pourcentage plus élevé après l'OR pour l'état d'inscription au programme initial et le secteur 2 pour l'ensemble des états. Trois secteurs (6, 11 et 14) obtiennent des pourcentages de réinscription plus bas après l'implantation du programme OR pour les deux états d'inscription. L'analyse statistique du chi deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives selon les variables de l'état d'inscription, du sexe et du régime d'études. Ainsi, pour la variable de l'état d'inscription, deux secteurs présentent une différence des pourcentages. Premièrement, une différence significative à l'ensemble des états d'inscription au secteur 1 est mise en évidence pour le groupe après l'implantation du programme OR. Deuxièmement, la comparaison des pourcentages du secteur 7 permet d'observer une différence des pourcentages de réinscription au programme initial également en faveur du groupe après l'OR.

Pour ce qui est de la variable du sexe, l'analyse statistique du chi deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives dans sept secteurs disciplinaires. Ainsi, le secteur 1 affiche une différence des pourcentages de réinscription des hommes et des femmes du groupe après l'OR aux deux conditions de l'état d'inscription. Le secteur 2 affiche une différence des pourcentages des réinscriptions des hommes au programme initial dans le groupe avant l'OR et dans le groupe après l'OR pour le secteur 10. Des différences sont aussi observées dans les groupes des femmes après l'OR du secteur 5 pour les deux états d'inscription, au secteur 7 pour la réinscription au programme initial et au secteur 13 à l'ensemble des états d'inscription. Le secteur 11 présente des différences significatives dans les groupes des femmes avant l'OR pour les deux conditions d'état d'inscription. Enfin, l'analyse statistique du chi deux de Pearson sur les pourcentages permet d'observer des différences significatives pour cinq secteurs disciplinaires selon la variable du régime d'études. Ainsi, le secteur 1 affiche des différences des pourcentages des réinscriptions des étudiants au régime d'études à temps complet et à temps partiel des groupes après l'OR à l'ensemble des états d'inscription. Le secteur 7 affiche une différence des pourcentages des réinscriptions dans le groupe après l'OR des étudiants du régime d'études à temps complet pour la réinscription au programme initial et le secteur 12 pour la réinscription à l'ensemble des états. Le secteur 14 affiche une différence significative du groupe avant l'OR des étudiants au régime d'études à temps partiel pour les deux conditions de l'état d'inscription et le secteur 15 pour les groupes après l'OR.

Tableau 27

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 1 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	316	59,2	168	72,6	$\chi^2(1, N = 484) = 8,58, p < 0,01$
Ensemble des états d'inscription et TC	282	62,0	149	73,1	$\chi^2(1, N = 431) = 5,34, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et TP	34	35,3	19	68,8	$\chi^2(1, N = 53) = 5,36, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et F	188	57,9	111	69,3	$\chi^2(1, N = 299) = 3,85, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et H	128	60,9	57	78,9	$\chi^2(1, N = 185) = 5,74, p < 0,05$
Programme initial	316	52,8	168	60,1	$\chi^2(1, N = 484) = 2,34, n.s.$
Programme initial et TC	282	55,6	149	61,0	$\chi^2(1, N = 431) = 1,64, n.s.$
Programme initial et TP	34	29,4	19	52,6	$\chi^2(1, N = 53) = 2,79, n.s.$
Programme initial et F	188	51,0	111	56,7	$\chi^2(1, N = 299) = 0,90, n.s.$
Programme initial et H	128	55,5	57	66,6	$\chi^2(1, N = 185) = 2,04, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 28

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 2 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	258	50,4	64	53,1	$\chi^2(1, N = 322) = 0,15, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	231	54,3	57	54,3	$\chi^2(1, N = 288) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	27	18,5	7	42,1	$\chi^2(1, N = 34) = 1,83, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	179	51,9	50	48,0	$\chi^2(1, N = 229) = 0,24, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	79	46,8	14	71,4	$\chi^2(1, N = 93) = 2,87, n.s.$
Programme initial	258	34,1	64	32,0	$\chi^2(1, N = 322) = 0,38, n.s.$
Programme initial et TC	231	36,7	57	36,8	$\chi^2(1, N = 288) = 0,00, n.s.$
Programme initial et TP	27	11,1	7	00,0	$\chi^2(1, N = 34) = 0,85, n.s.$
Programme initial et F	179	39,1	50	28,0	$\chi^2(1, N = 229) = 2,07, n.s.$
Programme initial et H	79	22,8	14	50,0	$\chi^2(1, N = 93) = 4,48, p < 0,05$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 29

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 3 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	251	63,3	106	67,0	$\chi^2(1, N = 357) = 0,43, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	211	68,7	91	72,5	$\chi^2(1, N = 302) = 0,43, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	40	35,0	15	33,3	$\chi^2(1, N = 55) = 0,01, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	188	64,3	72	69,4	$\chi^2(1, N = 260) = 0,59, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	63	60,3	34	61,8	$\chi^2(1, N = 97) = 0,01, n.s.$
Programme initial	251	45,8	106	50,0	$\chi^2(1, N = 357) = 0,52, n.s.$
Programme initial et TC	211	50,7	91	53,8	$\chi^2(1, N = 302) = 0,25, n.s.$
Programme initial et TP	40	20,0	15	26,6	$\chi^2(1, N = 55) = 0,28, n.s.$
Programme initial et F	188	46,2	72	50,0	$\chi^2(1, N = 260) = 0,29, n.s.$
Programme initial et H	63	44,4	34	50,0	$\chi^2(1, N = 97) = 0,27, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 30

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 4 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	277	67,5	148	71,6	$\chi^2(1, N = 425) = 0,76, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	220	73,6	120	76,6	$\chi^2(1, N = 340) = 0,37, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	57	43,8	28	50,0	$\chi^2(1, N = 85) = 0,28, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	88	64,7	18	66,6	$\chi^2(1, N = 106) = 0,02, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	189	68,8	130	72,3	$\chi^2(1, N = 319) = 0,45, n.s.$
Programme initial	277	43,7	148	50,0	$\chi^2(1, N = 425) = 1,55, n.s.$
Programme initial et TC	220	47,7	120	51,6	$\chi^2(1, N = 340) = 0,48, n.s.$
Programme initial et TP	57	28,1	28	42,8	$\chi^2(1, N = 85) = 1,85, n.s.$
Programme initial et F	88	36,3	18	38,8	$\chi^2(1, N = 106) = 0,04, n.s.$
Programme initial et H	189	47,1	130	51,5	$\chi^2(1, N = 319) = 0,61, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 31

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 5 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	231	68,4	191	72,8	$\chi^2(1, N = 422) = 0,96, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	219	69,8	181	74,0	$\chi^2(1, N = 400) = 0,85, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	12	41,6	10	50,0	$\chi^2(1, N = 22) = 0,15, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	15	26,6	18	88,8	$\chi^2(1, N = 33) = 13,26, p < 0,001$
Ensemble des états d'inscription et H	216	71,3	173	71,1	$\chi^2(1, N = 389) = 0,00, n.s.$
Programme initial	231	49,8	191	53,4	$\chi^2(1, N = 422) = 0,54, n.s.$
Programme initial et TC	219	51,1	181	55,8	$\chi^2(1, N = 400) = 0,86, n.s.$
Programme initial et TP	12	25,0	10	10,0	$\chi^2(1, N = 22) = 0,82, n.s.$
Programme initial et F	15	20,0	18	72,2	$\chi^2(1, N = 33) = 8,93, p < 0,01$
Programme initial et H	216	51,8	173	51,4	$\chi^2(1, N = 389) = 0,00, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 32

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 6 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	725	88,1	321	86,3	$\chi^2(1, N = 1146) = 0,69, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	712	88,9	317	67,3	$\chi^2(1, N = 1029) = 0,49, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	13	46,1	4	00,0	$\chi^2(1, N = 17) = 2,85, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	678	88,0	298	86,5	$\chi^2(1, N = 976) = 0,41, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	47	89,4	23	82,6	$\chi^2(1, N = 70) = 0,62, n.s.$
Programme initial	725	83,8	321	82,5	$\chi^2(1, N = 1146) = 0,27, n.s.$
Programme initial et TC	712	84,6	317	83,6	$\chi^2(1, N = 1029) = 0,19, n.s.$
Programme initial et TP	13	38,4	4	00,0	$\chi^2(1, N = 17) = 2,17, n.s.$
Programme initial et F	678	84,0	298	82,8	$\chi^2(1, N = 976) = 0,21, n.s.$
Programme initial et H	47	80,8	23	78,3	$\chi^2(1, N = 70) = 0,06, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 33

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 7 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	103	74,8	71	83,1	$\chi^2(1, N = 174) = 1,71, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	98	76,5	71	83,1	$\chi^2(1, N = 169) = 1,08, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Ensemble des états d'inscription et F	90	77,7	65	83,0	$\chi^2(1, N = 155) = 0,66, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	13	53,8	6	83,3	$\chi^2(1, N = 19) = 1,53, n.s.$
Programme initial	103	62,1	71	77,5	$\chi^2(1, N = 174) = 4,56, p < 0,05$
Programme initial et TC	98	63,2	71	77,4	$\chi^2(1, N = 169) = 3,89, p < 0,05$
Programme initial et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Programme initial et F	90	65,5	65	80,0	$\chi^2(1, N = 155) = 3,87, p < 0,05$
Programme initial et H	13	38,4	6	50,0	$\chi^2(1, N = 19) = 0,22, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 34

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 8 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	678	75,6	228	78,5	$\chi^2(1, N = 906) = 0,76, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	586	80,8	201	80,5	$\chi^2(1, N = 787) = 0,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	92	42,3	27	62,9	$\chi^2(1, N = 119) = 3,54, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	516	75,7	174	82,2	$\chi^2(1, N = 690) = 3,05, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	162	75,3	54	66,6	$\chi^2(1, N = 216) = 1,54, n.s.$
Programme initial	678	64,3	228	64,9	$\chi^2(1, N = 906) = 0,27, n.s.$
Programme initial et TC	586	69,2	201	68,6	$\chi^2(1, N = 787) = 0,02, n.s.$
Programme initial et TP	92	32,6	27	37,0	$\chi^2(1, N = 119) = 0,18, n.s.$
Programme initial et F	516	65,1	174	66,6	$\chi^2(1, N = 690) = 0,13, n.s.$
Programme initial et H	162	61,7	54	59,3	$\chi^2(1, N = 216) = 0,10, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 35

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 9 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	565	78,1	142	77,5	$\chi^2(1, N = 707) = 0,02, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	493	83,2	118	87,2	$\chi^2(1, N = 611) = 1,20, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	72	43,0	24	29,2	$\chi^2(1, N = 96) = 1,45, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	346	77,1	99	79,7	$\chi^2(1, N = 445) = 0,30, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	219	79,4	43	72,1	$\chi^2(1, N = 262) = 1,14, n.s.$
Programme initial	565	56,6	142	57,0	$\chi^2(1, N = 707) = 0,00, n.s.$
Programme initial et TC	493	61,4	118	65,2	$\chi^2(1, N = 611) = 0,58, n.s.$
Programme initial et TP	72	23,6	24	16,6	$\chi^2(1, N = 96) = 0,50, n.s.$
Programme initial et F	346	55,7	99	58,5	$\chi^2(1, N = 445) = 0,24, n.s.$
Programme initial et H	219	58,0	43	53,5	$\chi^2(1, N = 262) = 0,29, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 36

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 10 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	647	71,1	292	74,3	$\chi^2(1, N = 939) = 1,03, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	519	76,5	247	78,5	$\chi^2(1, N = 766) = 0,39, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	128	49,2	45	51,1	$\chi^2(1, N = 173) = 0,04, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	306	75,8	150	77,3	$\chi^2(1, N = 456) = 0,12, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	341	66,8	142	71,1	$\chi^2(1, N = 483) = 0,84, n.s.$
Programme initial	647	50,7	292	56,8	$\chi^2(1, N = 939) = 3,05, n.s.$
Programme initial et TC	519	55,1	247	60,3	$\chi^2(1, N = 766) = 1,85, n.s.$
Programme initial et TP	128	32,8	45	37,7	$\chi^2(1, N = 173) = 0,36, n.s.$
Programme initial et F	306	54,2	150	54,6	$\chi^2(1, N = 456) = 0,00, n.s.$
Programme initial et H	341	47,5	142	59,1	$\chi^2(1, N = 483) = 5,44, p < 0,05$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 37

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 11 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	266	75,9	77	68,8	$\chi^2(1, N = 343) = 1,58, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	233	78,9	64	75,0	$\chi^2(1, N = 297) = 0,46, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	33	54,5	13	38,4	$\chi^2(1, N = 46) = 0,96, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	146	78,7	41	60,9	$\chi^2(1, N = 187) = 5,38, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et H	120	72,5	36	77,7	$\chi^2(1, N = 156) = 0,39, n.s.$
Programme initial	266	64,6	77	54,5	$\chi^2(1, N = 343) = 2,60, n.s.$
Programme initial et TC	233	55,7	64	62,5	$\chi^2(1, N = 297) = 0,86, n.s.$
Programme initial et TP	33	36,3	13	15,3	$\chi^2(1, N = 46) = 1,93, n.s.$
Programme initial et F	146	65,7	41	46,3	$\chi^2(1, N = 187) = 5,09, p < 0,05$
Programme initial et H	120	63,3	36	63,8	$\chi^2(1, N = 156) = 0,00, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 38

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 12 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	252	64,3	160	73,1	$\chi^2(1, N = 412) = 3,49, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	218	66,9	142	77,4	$\chi^2(1, N = 360) = 4,60, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et TP	34	47,1	18	38,8	$\chi^2(1, N = 52) = 0,07, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	89	65,1	71	71,8	$\chi^2(1, N = 160) = 0,80, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	163	63,8	89	74,2	$\chi^2(1, N = 252) = 2,81, n.s.$
Programme initial	252	43,6	160	47,5	$\chi^2(1, N = 412) = 0,58, n.s.$
Programme initial et TC	218	47,2	142	50,0	$\chi^2(1, N = 360) = 0,26, n.s.$
Programme initial et TP	34	20,6	18	27,7	$\chi^2(1, N = 52) = 0,34, n.s.$
Programme initial et F	89	42,6	71	39,4	$\chi^2(1, N = 160) = 0,17, n.s.$
Programme initial et H	163	44,2	89	53,9	$\chi^2(1, N = 252) = 2,19, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 39

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 13 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	176	73,8	71	84,5	$\chi^2(1, N = 247) = 3,22, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	176	73,8	71	84,5	$\chi^2(1, N = 247) = 3,22, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Ensemble des états d'inscription et F	74	68,9	26	88,4	$\chi^2(1, N = 100) = 3,82, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et H	102	77,4	45	82,2	$\chi^2(1, N = 147) = 0,42, n.s.$
Programme initial	176	69,8	71	80,2	$\chi^2(1, N = 247) = 2,76, n.s.$
Programme initial et TC	176	69,8	71	80,2	$\chi^2(1, N = 247) = 2,76, n.s.$
Programme initial et TP	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Programme initial et F	74	66,2	26	80,7	$\chi^2(1, N = 100) = 1,19, n.s.$
Programme initial et H	102	72,5	45	80,0	$\chi^2(1, N = 147) = 0,92, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 40

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 14 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	77	77,9	95	73,7	$\chi^2(1, N = 172) = 0,41, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	74	78,3	88	79,5	$\chi^2(1, N = 162) = 0,03, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	3	66,6	7	00,0	$\chi^2(1, N = 10) = 5,83, p < 0,05$
Ensemble des états d'inscription et F	24	83,3	23	73,9	$\chi^2(1, N = 47) = 0,62, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	53	75,5	72	73,6	$\chi^2(1, N = 125) = 0,05, n.s.$
Programme initial	77	70,1	95	57,9	$\chi^2(1, N = 172) = 2,74, n.s.$
Programme initial et TC	74	70,2	88	62,5	$\chi^2(1, N = 162) = 1,08, n.s.$
Programme initial et TP	3	66,6	7	00,0	$\chi^2(1, N = 10) = 5,83, p < 0,05$
Programme initial et F	24	75,0	23	65,2	$\chi^2(1, N = 47) = 0,53, n.s.$
Programme initial et H	53	67,9	72	55,5	$\chi^2(1, N = 125) = 1,96, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

Tableau 41

Pourcentages de réinscription à une troisième année (R2) du secteur 15 en fonction de l'état d'inscription, du régime d'études et du sexe selon l'exposition au programme OR

Variables	Avant OR		Après OR		χ^2
	n	%	n	%	
Ensemble des états d'inscription	377	84,9	203	88,2	$\chi^2(1, N = 580) = 1,19, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TC	314	90,7	181	90,0	$\chi^2(1, N = 495) = 0,06, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et TP	63	55,5	22	72,7	$\chi^2(1, N = 85) = 2,00, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et F	321	84,4	168	89,8	$\chi^2(1, N = 489) = 2,77, n.s.$
Ensemble des états d'inscription et H	56	87,5	35	80,0	$\chi^2(1, N = 91) = 0,93, n.s.$
Programme initial	377	69,7	203	70,9	$\chi^2(1, N = 580) = 0,08, n.s.$
Programme initial et TC	314	74,5	181	73,4	$\chi^2(1, N = 495) = 0,06, n.s.$
Programme initial et TP	63	46,0	22	50,0	$\chi^2(1, N = 85) = 0,10, n.s.$
Programme initial et F	321	69,1	168	71,4	$\chi^2(1, N = 489) = 0,27, n.s.$
Programme initial et H	56	73,2	35	68,6	$\chi^2(1, N = 91) = 0,22, n.s.$

TC = Temps complet, TP = Temps partiel, F = Femmes, H = Hommes.

3.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Cette partie discute des résultats en provenance des analyses quantitatives. Rappelons que l'objectif principal est ici de déterminer l'existence éventuelle d'un effet du programme OR sur la rétention des étudiants dans les études à l'UQAC. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer l'effet de l'OR sur la variable de la rétention celle-ci étant l'objectif ultime (distal) de changement selon le modèle théorique établi précédemment. Cette variable a été mesurée à deux reprises et les résultats ont été comparés selon l'exposition ou non des étudiants au programme OR en conformité avec un modèle quasi expérimental. D'autres analyses ont été effectuées pour déterminer l'influence de certaines caractéristiques de l'échantillon sur les taux de rétention. Cette partie du chapitre se divise en quatre sections. Les trois premières portent respectivement sur les caractéristiques des étudiants de l'UQAC, des cohortes puis des secteurs disciplinaires. La dernière partie discute de l'effet possible de l'OR sur la rétention.

3.2.1 Caractéristiques des étudiants de l'UQAC

L'analyse de l'échantillon permet de dresser un tableau des caractéristiques de la population étudiante inscrite dans les programmes de baccalauréat de premier cycle à l'UQAC de 1993 à aujourd'hui. Ce bilan peut être considéré représentatif de l'ensemble de la population des étudiants dans des baccalauréats à l'UQAC puisque seulement

quatre secteurs disciplinaires sur une possibilité de 19 n'ont pas été retenus dans l'analyse. L'échantillon représente donc plus de 80 % des secteurs disciplinaires dans lesquels sont inscrits les étudiants de premier cycle dans un programme d'études de baccalauréat à l'UQAC depuis 1993. Ainsi, la majorité des étudiants qui se sont inscrits pour la première fois dans un programme de baccalauréat à l'UQAC depuis 1993 jusqu'en 2004, ont choisi de s'inscrire à temps complet pour entreprendre leurs études (88,2 %). De plus, à l'UQAC, les femmes représentent la majorité de l'effectif à temps complet et à temps partiel soit 61,7 %. Ces caractéristiques des étudiants de l'UQAC sont comparables à celles retrouvées dans les autres constituantes du réseau de l'UQ et appuient les résultats de l'enquête ICOPE (Pageau & Bujold, 2000) qui observe qu'environ 90 % des étudiants sont inscrits sous le régime à temps complet et que les femmes représentent environ 70 % des étudiants pour l'ensemble des établissements observés. De plus, la démonstration statistique de l'équivalence des groupes témoin et expérimental permet par la même occasion de constater que la population étudiante, quant aux caractéristiques du sexe et du régime d'études, ne s'est pas modifiée de façon significative entre 1993 et 2001 et entre 2002 et 2004 à l'UQAC. Par conséquent, toute proportion gardée, l'UQAC ressemble aux autres universités du réseau de l'UQ quant aux caractéristiques du sexe et du régime d'études des étudiants qui les fréquentent. Ce fait soulève la perspective d'un éventuel transfert des résultats intéressant l'effet du programme OR sur les facteurs de réussite, en fonction du sexe et du régime d'études, à propos de la poursuite des études universitaires, du moins pour ce qui est des constituantes du réseau de l'UQ.

3.2.2 Caractéristiques des cohortes

L'observation des cohortes de 1993 à 2004 met en évidence que celles après l'implantation du programme OR possèdent toutes (sauf pour la variable du régime d'études des étudiants à temps complet de la cohorte 2003) des taux de rétention dans les études à l'UQAC supérieurs à la moyenne de l'ensemble des cohortes. Bien qu'il n'ait pas été possible de démontrer statistiquement la présence d'une tendance d'augmentation des taux de rétention puisque le nombre de cohortes n'est pas suffisant, il subsiste qu'une augmentation des taux est notée entre 1993 et 2004. Depuis l'implantation du programme OR, les taux de rétention demeurent élevés et dans aucun cas ne montrent une tendance inverse. La situation de l'UQAC, du point de vue du taux de réinscription dans les programmes d'études de premier cycle, s'est améliorée depuis 1993. Parmi les cohortes observées avant l'implantation de l'OR, celle de 1997 fait contraste en affichant un taux élevé de réinscription. Un des facteurs pouvant expliquer ce fait est la création du GARDÉ (Université du Québec à Chicoutimi, 1996) dont les actions coïncident avec cette période. Bien entendu, il n'est pas possible d'établir un lien de causalité éprouvé scientifiquement quant à l'effet du GARDÉ sur la rétention puisque ses actions n'ont fait l'objet d'aucune évaluation rigoureuse et que d'autres facteurs pourraient expliquer cette observation. Mais ce recoupement historique soulève l'hypothèse que le GARDÉ puisse avoir eu un effet positif sur l'institution et avoir agi comme un élément précurseur du développement du programme OR et, ainsi, en avoir facilité l'implantation.

Une seconde observation est à l'effet qu'à l'UQAC, certains étudiants ne se réinscrivent pas à leur programme initial, mais s'inscrivent dans un autre programme d'études. Malgré que la très grande majorité de ceux qui se réinscrivent le fasse dans leur programme initial, le nombre d'étudiants demeurant ainsi inscrits à l'UQAC, mais dans un autre programme d'études, est un phénomène non négligeable. Cette caractéristique souligne l'importance de bien délimiter ce que l'on mesure en conséquence des différents types de rétention, tel qu'avancé par Hagedorn (2005). Dans les objectifs explicites du programme OR, le type de rétention recherché n'est d'ailleurs pas clairement défini pour l'instant. Il est fort possible que l'objectif de rétention soit compris actuellement comme l'augmentation des taux globaux ce qui, de ce point de vue, correspondrait à la rétention dans l'institution. Néanmoins, il faut voir que les projets de l'OR sont créés par les directeurs des secteurs disciplinaires en fonction de la connaissance des besoins des étudiants de leur programme et des particularités de celui-ci. Dans cette condition, il est raisonnable de penser que l'OR souhaite actuellement augmenter les taux de réinscription au programme initial, ce qui correspond au concept de rétention dans le programme initial selon Hagedorn (2005). Ainsi, la rétention peut se mesurer selon l'inscription dans le programme initial seulement (rétention au programme initial) ou tenir compte de tous les états d'inscription peu importe qu'il s'agisse du programme initial ou d'un autre programme ou de l'obtention d'un diplôme (rétention dans l'institution). Dans cette thèse, la mesure de l'effet de l'OR a été effectuée pour les deux conditions et les résultats en émanant sont discutés dans la section de l'effet du programme du présent chapitre.

Malgré un intérêt évident pour la question des types de rétention, cette étude ne permet pas de connaître les raisons du choix de l'étudiant de se réinscrire à un autre programme que celui dans lequel il avait entrepris ses études universitaires. Néanmoins, certaines hypothèses peuvent ici être supportées par la littérature scientifique. Parmi les nombreux apriorismes possibles, celui de l'étudiant qui est entré à l'université sans la ferme intention de vouloir le diplôme du programme initial pourrait avoir ce comportement de se réinscrire dans un autre programme. Ainsi, après avoir évalué son expérience du programme initial, l'étudiant fait le choix de poursuivre ses études dans un autre domaine. Mais il aurait pu tout aussi bien choisir de ne pas se réinscrire à aucun programme de l'UQAC. Comment expliquer ce choix? Selon la proposition de Tinto (1975, 1987), les intentions d'un étudiant qui ne sont pas clairement définies au départ (intention d'obtenir son diplôme et de considérer son institution comme un choix définitif) peuvent être modulées, entre autres, par des actions institutionnelles ciblant le processus d'intégration au milieu universitaire. Ainsi, l'étudiant s'intégrant plus facilement a la chance de vivre plus d'expériences positives et de relations avec ses pairs et les membres du personnel, ce qui contribue à augmenter ses engagements envers ses études et son institution. Donc, en facilitant l'intégration de l'étudiant, l'institution agit sur l'engagement de l'étudiant, ce qui peut influencer son choix de poursuivre ses études à l'UQAC au lieu d'interrompre, d'abandonner ou de changer d'institution. Dans ce cas, les actions institutionnelles n'ont pas agi sur l'intention de l'étudiant d'obtenir le diplôme du programme dans lequel il s'est inscrit, mais, puisque ce dernier décide de se réinscrire dans un autre programme à l'UQAC, son intention d'obtenir un diplôme d'un

autre programme est peut-être plus affirmée. Peut-être aussi que le choix de l'institution s'est posé et que les actions institutionnelles ont eu un impact sur son choix? La recherche des causes des choix des étudiants de ne pas se réinscrire dans leur programme initial mérite d'être investiguée. Des réponses pourraient permettre l'identification des facteurs ayant un impact sur la rétention dans l'institution et une meilleure compréhension du comportement de l'étudiant. Étant donné que l'UQAC espère provoquer par le programme OR un effet de rétention dans l'institution et qu'une partie de sa population étudiante possède cette caractéristique, l'intérêt n'en est que plus important.

Une troisième observation est que à l'UQAC, près de la moitié des étudiants inscrits à un programme de baccalauréat au régime d'études à temps partiel ne se réinscrivent pas l'année suivante. À l'égal de l'ensemble des institutions d'enseignement du réseau de l'UQ (Pageau & Bujold, 2000), les étudiants de l'UQAC inscrits au régime à temps complet se réinscrivent nettement en plus grand nombre. Ce constat appuie l'enquête de Pageau et Bujold (2000) qui souligne que d'étudier à temps partiel est une caractéristique à haut risque d'abandon des études. Cette spécificité est effective à l'UQAC. Des taux moyens de rétention de 56,5 % dans l'institution et de 47,7 % dans le programme initial soulèvent nettement l'importance du prédicat. Le programme OR cible tous les étudiants sans attention particulière à la caractéristique du régime d'études. Le facteur *étudiant lui-même* retenu par le COR, inclut néanmoins le régime d'études mais sans toutefois encourager spécifiquement les directeurs à créer des projets ciblant

cette population d'étudiants. Cette importante absence d'étudiants du régime à temps partiel sur les bancs de classe de l'UQAC l'année suivant leur première inscription dans un programme laisse supposer qu'ils ont fait le choix d'abandonner leurs études. Cette hypothèse, logique à premier abord, ne tient cependant pas compte de l'importance du phénomène des interruptions des études soulignée par Tinto (1975, 1987) ni des possibilités de changement d'institution. Cette étude ne permet pas d'établir le nombre de ces absences qui vont réellement se concrétiser par un abandon du système d'éducation. Mais en s'appuyant sur la théorie de Tinto, l'hypothèse qu'un certain nombre d'étudiants du régime à temps partiel de l'UQAC reviendront poursuivre leurs études ultérieurement peut être avancée. Ce prédicat s'appuie aussi sur les résultats de l'enquête ICOPE (Pageau & Bujold, 2000) qui soulignent que 40 % des étudiants à temps partiel ont déjà interrompu leurs études auparavant. Chenard et Fortier (2005) affirment que les cheminements des étudiants fréquentant les institutions d'enseignement supérieur sont en mutation. Selon les auteurs, le nombre d'étudiants qui interrompent ainsi leurs études pour une multitude de raisons augmente. Les raisons de leurs absences à l'UQAC ne sont pas connues. L'UQAC, par son programme OR, n'a pas poussé plus avant la réflexion sur ce phénomène qui pourtant, selon la littérature, permettrait des choix stratégiques ciblant cette population et optimiserait les effets de rétention et de diplomation comme le mentionnent Noel et al. (1986). Malgré ce fait, et toute proportion gardée, il faut voir que ce sont tout de même les pourcentages de rétention des étudiants du régime à temps partiel qui ont le plus augmenté depuis l'implantation du programme OR à l'UQAC.

Une dernière observation est à l'effet que les femmes se réinscrivent en plus grand nombre que les hommes dans les programmes d'études de l'UQAC. Les résultats confirment l'importance du sexe de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université tel que mentionné par plusieurs auteurs (Fahmy, 1992; Moortgat, 1996; Pageau & Bujold, 2000; Sales, 1997). Le sexe de l'étudiant comme facteur de risque d'abandon des études n'est pas uniquement soulevé pour l'ordre de l'enseignement supérieur. Effectivement, plus de garçons que de filles abandonnent les études tant au secondaire qu'au cégep et à l'université, comme le précisent Perron, Gaudreault et Veillette (2000). Les raisons et la signification des absences des hommes dans les classes de seconde et de troisième année à l'UQAC, comparativement aux femmes, ne sont pas connues. Le COR n'a pas retenu ce facteur de risque dans le développement du programme OR. Comme mentionnés, les projets sont disponibles à tous, sans égard au sexe de l'étudiant. Ainsi, aucun projet ne cible les hommes de façon particulière dans un secteur disciplinaire. Pour les mêmes raisons invoquées pour la caractéristique du régime d'études un peu plus haut, le COR aurait donc avantage à se pencher sur cette problématique du sexe comme facteur de réussite.

3.2.3 Caractéristiques des secteurs disciplinaires

Certaines caractéristiques intéressantes se dégagent des analyses et méritent d'être discutées en relation avec l'effet de l'OR sur la rétention. Ces caractéristiques sont au nombre de quatre soit, les taux de rétention, le régime d'études, le sexe et le contingentement à l'entrée du programme.

À l'UQAC, des différences importantes de rétention sont constatées entre les domaines d'études. Ainsi, les pourcentages de réinscription des secteurs disciplinaires retenus pour l'évaluation de l'OR oscillent entre 57,5 % et 90,5 % pour la rétention dans l'institution pour une deuxième année et entre 52,4 % et 87,3 % pour une troisième année. Les pourcentages de rétention dans le programme initial, oscillent, quant à eux, entre 46,2 % et 88,2 % pour la deuxième année et entre 34,7 % et 83,1 % pour la troisième année. Une constance des taux est observée à l'intérieur d'un même secteur. Ces observations appuient les recherches antérieures qui ont souligné que le domaine d'études dans lequel l'étudiant chemine peu être considéré comme un facteur de réussite des études. Pour le moment, la littérature recensée sur ce propos ne permet pas d'expliquer ce phénomène de disparité eu égard à la rétention entre les secteurs, mais elle soulève tout au plus cette caractéristique. À l'UQAC, les différences caractéristiques des taux entre les secteurs disciplinaires sont comparables à ceux de la littérature (Pageau & Bujold, 2000). Le COR n'a pas, dans ses critères d'acceptation des projets, d'éléments relatifs à la prise en compte des taux de rétention déjà existants dans les

secteurs disciplinaires. Ainsi, les secteurs jugés à plus haut risque d'interruptions des études ne sont pas avantagés au plan de la subvention par rapport aux autres secteurs qui affichent des taux de rétention déjà élevés. L'analyse des secteurs disciplinaires de l'UQAC révèle que parmi ceux qui possèdent les meilleurs taux de rétention, un a vu son pourcentage d'inscription augmenter et l'autre diminuer depuis l'implantation du programme. Le même phénomène est observé pour les secteurs à faible taux de rétention. Ainsi, la différence des pourcentages de rétention propres à des secteurs disciplinaires, différence reconnue dans la littérature comme un facteur de réussite, est bien présente à l'UQAC, mais le programme OR n'a pas d'effet plus important sur la rétention selon que ce secteur soit à haut ou à faible risque d'interruption des études. Ainsi, le facteur du domaine d'études ne module pas l'effet de l'OR sur l'objectif d'augmenter les taux de rétention à l'UQAC.

L'observation des taux de rétention des secteurs disciplinaires met encore une fois l'accent sur l'importance de l'impact du facteur du régime d'études dans la poursuite des études à l'UQAC. Tous les secteurs disciplinaires qui admettent des étudiants aux deux régimes d'études affichent, sans exception, une rétention beaucoup plus importante chez leurs étudiants du régime à temps complet. Ce facteur doit donc être considéré par l'UQAC comme ayant un impact important et généralisé à l'ensemble des domaines d'études quant à la rétention. Les projets de l'OR sont offerts à tous les étudiants inscrits dans les programmes, sans égard au régime d'études, et le COR n'incite pas de façon particulière les directeurs à créer des projets ciblant spécifiquement

ce facteur de réussite. L'analyse permet toutefois d'observer que le secteur disciplinaire au plus haut pourcentage d'étudiants inscrits au régime d'études à temps partiel est également celui dont cette catégorie d'étudiants s'est significativement la plus réinscrite depuis l'implantation de l'OR. Ceci permet de penser que, malgré l'absence de projet ciblant spécifiquement cette population, les étudiants au régime d'études à temps partiel ont quand même été rejoints par le programme OR. Puisqu'ils ont fait significativement plus le choix de poursuivre leurs études que ceux qui n'ont pas bénéficié du programme, il est possible de penser que les projets de l'OR ont agi sur des facteurs de réussite qui ont influencé les étudiants dans le sens d'une poursuite des études. Mais il apparaît aussi que, parmi les deux secteurs qui comptent le moins d'étudiants au régime d'études à temps partiel, l'un d'eux affiche au contraire une baisse de rétention de cette population. Lorsque l'on compare les secteurs, une différence importante est relevée. Les pourcentages d'étudiants à temps partiel sont très différents. Ainsi, le secteur affichant une baisse de rétention n'a que 5 % de l'ensemble de sa population qui étudie sous le régime à temps partiel tandis que l'autre en compte 21 %. Il est possible de penser que l'adaptation de l'étudiant à temps partiel peut être compliquée par le peu d'étudiants partageant les mêmes caractéristiques que lui. La littérature est abondante sur les différences de caractéristiques entre les étudiants des deux régimes (Pageau & Bujold, 2000). Il est de cette manière désavantagé pour exprimer ses besoins et obtenir du support. L'étudiant ainsi isolé peut mal s'adapter à son milieu, avoir plus de difficulté à créer des liens et ainsi prendre éventuellement la décision d'interrompre ou d'abandonner ses études.

Le sexe de l'étudiant est reconnu comme un facteur pouvant influencer la poursuite des études et, à l'UQAC, les femmes se réinscrivent plus que les hommes dans des programmes d'études. Nous avons déjà vu que ceci est vrai pour l'ensemble de l'échantillon, mais ce ne l'est plus aussi radicalement si l'on mesure la rétention par secteur disciplinaire. Lorsque la mesure est prise par secteurs, l'impact du sexe sur la réinscription n'est plus toujours en faveur des femmes. Ainsi, certains secteurs disciplinaires de l'UQAC affichent des taux de rétention supérieurs pour les hommes.

Une autre particularité est que, malgré le fait que la majorité des étudiants de l'UQAC soit des femmes, 6 des 15 secteurs disciplinaires de cette étude sont majoritairement composés d'hommes. Tous les secteurs majoritairement composés d'hommes affichent des moyennes de pourcentage de réinscription plus faibles que ceux majoritairement composés de femmes si l'on tient compte du pourcentage d'étudiants à temps partiel. Ainsi, les deux seuls secteurs majoritairement composés d'hommes qui affichent une moyenne de pourcentage se situant dans les six premiers sont ceux qui, à la fois, n'ont pas ou n'ont que 5 % d'étudiants sous le régime d'études à temps partiel. Les secteurs affichant la meilleure rétention sont tous majoritairement composés de femmes.

L'OR n'a pas retenu le sexe comme facteur de réussite sur lequel il veut intervenir. Les directeurs de programme créent des projets selon les caractéristiques de leur programme. Pourtant, le secteur disciplinaire ayant le pourcentage le plus faible de femmes, c'est-à-dire 7,5 % seulement, affiche une augmentation significative des

réinscriptions de ces dernières depuis l'implantation du programme OR dans leur secteur. Deux autres secteurs majoritairement composés d'hommes affichent ce même phénomène d'augmentation de la rétention des femmes. Toutefois à l'inverse, les secteurs majoritairement composés de femmes n'affichent pas d'augmentation significative de rétention des hommes. Ainsi, les projets de l'OR des secteurs majoritairement masculins ont créé un changement dans le choix des femmes à l'effet de poursuivre leurs études comparativement à celles qui n'ont pas bénéficié du programme. Le programme OR a de cette manière créé un changement chez les femmes qui étudient dans un secteur disciplinaire majoritairement composé d'homme, mais pas l'inverse. Le sexe couplé à des caractéristiques du domaine d'études peut ainsi moduler l'effet de l'OR sur la rétention.

La dernière observation est à l'effet que les étudiants inscrits dans des programmes contingentés à l'entrée se réinscrivent systématiquement en plus grand nombre dans leur programme initial. Ce fait peut s'expliquer à partir de plusieurs théories, dont celles de Tinto (1975, 1987, 1993) et de Pascarella (1980). Ceux-ci mentionnent l'importance des caractéristiques propres à l'étudiant avant son entrée à l'université, soit ses aspirations, ses antécédents scolaires, ses objectifs et ses intentions. Notons que l'étudiant admis dans un programme contingenté le fut à la suite d'une évaluation de son dossier scolaire antécédent. Dans ce contexte, il est possible de poser l'hypothèse que plusieurs possédaient déjà à l'entrée des intentions assez fermes d'obtenir le diplôme du programme, étant donné les efforts consentis préalablement à

l'admission dans le programme. Ainsi, l'importance du facteur de l'étudiant lui-même, quant à ses intentions d'obtenir le diplôme, et le facteur de l'engagement, augmentés par les efforts consentis dans les études, sont appuyés par la présente étude.

3.2.4 Effet de l'*Opération réussite* sur la rétention

Depuis l'implantation du programme OR à l'UQAC, une augmentation des pourcentages de réinscription des étudiants, à une seconde puis à une troisième année d'un programme d'études, est constatée de façon générale. Cette augmentation est invariablement exposée, peu importe les caractéristiques de l'étudiant quant à son sexe ou son régime d'études. Certaines nuances doivent cependant être apportées, compte tenu que toutes les différences observées ne sont pas significatives statistiquement. Ainsi, depuis l'implantation du programme OR, la rétention dans l'institution a augmenté significativement de 3,1 % pour la troisième année du parcours de l'étudiant et il s'agit d'un effet de grande taille selon Cohen (1988). Ceci met en évidence un effet certain de l'OR sur la rétention dans l'institution. Pour la deuxième année, l'augmentation de près de 2 % des réinscriptions n'est cependant pas significative, ce qui n'indiquerait pas de véritable effet de l'OR à cette étape. Mais il ressort de l'analyse que les nouveaux étudiants admis à l'UQAC après l'implantation de l'OR se sont plus réinscrits en deuxième année dans leur programme initial que ceux n'ayant pas été exposés au programme et qu'il s'agit d'un grand effet (Cohen, 1988). Ceci révèle donc que, depuis l'implantation de l'OR, les étudiants se réinscrivent moins dans un autre

programme faisant ainsi le choix de poursuivre dans leur programme d'origine. Ceci soulève l'existence d'un effet de l'OR sur la rétention dans le programme initial.

Ainsi, depuis l'implantation du programme OR à l'UQAC, les étudiants se réinscrivent plus à leur programme initial pour une seconde année et se réinscrivent plus à une troisième année soit dans leur programme initial, dans un autre programme, ou bien ils ont reçu un diplôme. L'analyse quantitative des données met donc en évidence la présence d'un changement depuis l'implantation du programme OR sur la rétention dans le programme initial et sur la rétention dans l'institution, selon qu'il s'agisse d'une réinscription à une seconde ou à une troisième année de cheminement universitaire. Ceci confirme l'hypothèse de départ à l'effet qu'il y aurait augmentation des pourcentages de rétention selon l'exposition des étudiants au programme OR et tel que soutenu par le modèle théorique sous-jacent.

Tous ces résultats confirment donc la présence d'une augmentation des pourcentages de rétention depuis l'implantation de l'OR, et pourtant, il serait encore imprudent d'attribuer d'emblée les changements observés au programme OR. Il est effectivement trop tôt pour tirer cette conclusion. Les analyses quantitatives permettent d'objectiver la présence d'un changement depuis l'implantation de l'OR, mais ne permettent pas d'expliquer comment l'OR peut avoir provoqué ce changement. Or, c'est ici que l'analyse des données qualitatives, couplée aux présentes interprétations des données quantitatives, est indispensable pour prétendre à attribuer exhaustivement ce

changement au programme OR et ainsi pouvoir déterminer que l'OR a un effet sur la rétention. Ceci est discuté dans les prochaines sections de ce chapitre.

3.3 RÉSULTATS EN PROVENANCE DE LA MÉTHODE QUALITATIVE

Cette partie présente les résultats en provenance de l'analyse qualitative des différentes sources de données. Il s'agit essentiellement de la présentation du contenu des entretiens menés auprès des directeurs de secteur disciplinaire, des aidants et des étudiants, de l'analyse de contenu des rapports de projet des directeurs de programme et aussi des différents documents en provenance du COR et de l'UQAC disponibles à l'évaluatrice. Ces sources de données diversifiées contiennent souvent des aspects interprétatifs, mais ils sont alors le reflet des opinions des répondants eux-mêmes. L'interprétation globale qu'en fait l'auteure de cette évaluation est plutôt présentée à la partie suivante de la discussion des résultats qualitatifs. Le modèle théorique du programme, illustré à la Figure 10, sert ici encore plus de fondement pour l'évaluation à la fois du processus et de l'effet du programme OR. Plus spécifiquement, l'évaluation du processus se fonde sur la théorie du problème (Figure 7) et sur la théorie du processus du programme OR (Figure 8). À ce plan, il s'agit donc de s'assurer que le programme, tel qu'il est offert, correspond aux modèles théoriques et à la planification d'implantation qui avait été formalisée à l'origine. L'évaluation de l'effet, quant à elle, se fonde sur les éléments identifiés dans la théorie du changement du programme OR (Figure 9). Ainsi, l'analyse des effets du programme est effectuée sur cinq variables

correspondant chacune à un changement identifié dans cette théorie, changement que le programme espère provoquer par son application. Le Tableau 42 résume les cinq variables à l'étude pour l'évaluation qualitative de l'effet du programme OR, la cinquième ayant déjà aussi été analysée de façon quantitative.

3.3.1 Présentation des résultats qualitatifs

La présentation des résultats se divise en sept parties principales. La première concerne l'évaluation du processus d'intervention du programme OR et présente les résultats de l'analyse du modèle théorique du programme et les stratégies employées dans leurs processus pour l'atteinte des objectifs. La seconde concerne l'évaluation de l'effet du programme sur les variables proximales et sur la variable distale de la rétention. Troisièmement, l'analyse d'autres impacts du programme OR est présentée, suivie des difficultés rencontrées dans l'opérationnalisation des projets. La cinquième partie explore la pertinence de maintenir le programme OR selon l'analyse de contenu des entretiens suivie en sixième partie des suggestions d'amélioration qui en découlent. La dernière partie présente, pour chacun des 15 secteurs disciplinaires, les caractéristiques de l'opérationnalisation de leurs projets.

Tableau 42

Variables à l'étude pour l'évaluation de l'effet du programme OR

Variables		
Types	Code	Signification
Dépendante proximale	C	Conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite
Dépendante proximale	PD	Participation des directeurs de programme
Dépendante proximale	PÉ	Participation des étudiants
Dépendante proximale	F	Facteurs de réussite
Dépendantes distales	R1 R2	Rétention

3.3.1.1 Évaluation du processus

Au total, sept points sont abordés ici : (1) la pertinence du programme OR selon la théorie du problème ayant menée à sa création; (2) l'organisation, la structure et les procédures du programme OR; (3) la conformité entre les facteurs de réussite et les types d'intervention retenus par le COR lors de la création du programme OR et les connaissances scientifiques à ce propos; (4) l'adéquation entre les types d'intervention

du modèle théorique de l'OR et les projets concrétisés; (5) les stratégies employées de la théorie du processus concernant la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite des études; (6) les stratégies employées de la théorie du processus concernant la participation des directeurs de programme à l'OR; (7) les stratégies employées de la théorie du processus concernant la participation des étudiants à l'OR.

3.3.1.1.1 Pertinence du programme Opération réussite selon la théorie du problème ayant mené à sa création

Le but de cette analyse est de déterminer d'abord dans quelle mesure les motifs ayant mené à la création du programme OR étaient, à l'époque, pertinents et dans quelle mesure ils sont encore à propos. Afin de guider cette investigation, les éléments ayant conduit à l'identification du problème et au besoin d'agir de la théorie du problème sont d'abord spécifiés dans une perspective historique, puis réexaminés selon les changements et l'évolution de la conjoncture concernant la problématique. Ensuite, les solutions envisagées par l'UQAC ainsi que les moyens identifiés dans la théorie du problème sont décrits.

Au point de vue historique, rappelons que l'UQAC, dans le document universitaire le *Schéma directeur 1995-2000*, inscrit que l'enrichissement de la vie étudiante est l'une des quatre orientations privilégiées de l'institution. À ce chapitre, la nécessité d'identifier des moyens pour améliorer les taux de rétention et de diplomation des étudiants y est précisée dès 1995. Ceci donne naissance au GARDÉ qui est, selon

les documents consultés, la première action concrète et officielle que l'UQAC a opérationnalisée en matière de réussite. Par la suite, et toujours selon les documents analysés, la création en 2002 du programme OR découle en majeure partie des politiques du MÉLS et du contrat de performance que l'institution a conclu avec le Ministère en 2001, en lien avec l'objectif de la réussite des étudiants. Effectivement, les travaux du GARDÉ se sont interrompus en 1998-1999 pour reprendre en 2001 au moment de la signature du contrat de performance entre l'UQAC et le MÉLS (Université du Québec à Chicoutimi, 2001a). Les politiques du MÉSL apparaissent avoir agi en tant que catalyseur d'une action déjà enclenchée à l'UQAC en matière de réussite des études qui correspond à un des objectifs indiqués dans le nouveau *Schéma directeur 2001-2005* (Université du Québec à Chicoutimi, 2001b). Plus spécifiquement, le document révèle :

Mettre en œuvre un plan de réussite des études prévoyant des stratégies d'encadrement mettant à contribution divers intervenants [...] de manière à atteindre un taux global de diplomation au baccalauréat de 76 % en 2005-2006, de 80 % en 2009-2010. Procéder à une évaluation de cette expérience-pilote après les deux premières années de sa mise en place. (p. 12)

Le contrat de performance entre le MÉLS et l'UQAC couvre la période comprise entre juin 2000 et mai 2003. Malgré la fin du contrat de performance, les documents révèlent que l'UQAC a maintenu le programme OR. Cette décision fait suite au dépôt du bilan 2002-2003 de l'OR et semble correspondre aux objectifs du *Schéma directeur 2001-2002* de l'UQAC en matière de rétention et de diplomation des étudiants.

Selon l'UQAC, l'OR doit avoir un effet sur le pourcentage de diplomation permettant l'atteinte des objectifs fixés. Dans son contrat de performance, elle s'engage

à hausser de 16 points son pourcentage de diplomation global au baccalauréat pour atteindre 80 % à la fin de l'année 2009-2010 avec des taux intermédiaires de 72 % en 2003-2004 et de 76 % en 2005-2006. Dans le but d'augmenter les taux de diplomation, l'UQAC identifie le besoin d'agir d'abord sur les taux de rétention. Ces deux éléments successifs sont bien identifiés dans la théorie du changement (Figure 9). Un pourcentage de rétention moyen au baccalauréat de 70 % est d'abord calculé pour les années 1997 à 1999. L'UQAC considère alors ce pourcentage trop faible, comme le souligne le devis de travail destiné à préciser la démarche privilégiée par l'UQAC pour réaliser ses engagements envers le MÉSL (Caron, 2001) :

Le départ de 3 étudiants sur 10 est beaucoup trop élevé et l'université doit mettre en œuvre des stratégies et des moyens pour réduire cette perte d'effectifs, d'autant que la région desservie par l'UQAC connaît un repli démographique et que les inscriptions dans les cégeps sont en baisse. (p. 2)

L'atteinte de l'objectif d'augmenter le taux de rétention est difficile à déterminer. La comparaison entre le taux de rétention de 70 % établi à l'époque et le taux obtenu grâce aux données quantitatives du chapitre précédent est rendue impossible par le fait que la méthode de calcul utilisée par l'UQAC en 2001 est demeurée inconnue de l'évaluatrice. Cependant, rappelons à titre indicatif que les pourcentages de réinscription à une seconde année pour l'ensemble des secteurs disciplinaires retenus ici ont effectivement augmenté après l'implantation du programme OR. Cette variable de la rétention est également commentée dans la seconde partie des analyses qualitatives de cette partie.

La présente évaluation de programme, déposée au printemps 2006, coïncide par ailleurs avec le nouveau plan stratégique 2005-2008 du MÉLS et la fin du *Schéma directeur 2001-2005* de l'UQAC. Or, la consultation du plan stratégique 2005-2008 du MÉLS permet effectivement de constater que l'intérêt en matière de réussite des études est encore au cœur des préoccupations de l'État, comme le souligne l'extrait suivant (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005) :

La réussite de l'élève, de l'étudiante et de l'étudiant constitue la pierre angulaire de l'action gouvernementale en éducation. Tous les acteurs des réseaux de l'éducation se rallient autour de cet objectif commun et rassembleur. (p. 3)

Le contenu du nouveau *Schéma directeur 2006-2010* de l'UQAC n'est pas encore officiellement connu au moment du dépôt de cette thèse, mais les informations disponibles portent à croire que la réussite des études demeurera une préoccupation importante pour l'institution.

Rétrospectivement, l'analyse des documents indique que l'UQAC avait effectivement choisi de créer, en 2001, un nouveau comité ayant pour mandat le développement d'un programme dont l'objectif ultime est l'augmentation du taux de diplomation des étudiants de l'UQAC. Pour ce faire, le VRER nomme alors une professeure responsable de la création de ce comité et de son fonctionnement. Afin de supporter les travaux, l'UQAC assure un soutien en ressources humaines, matérielles et financières. Sur le plan des ressources humaines, l'UQAC, en inscrivant clairement de telles intentions auprès de la communauté universitaire sur le plan de la réussite des études, justifie ainsi la collaboration du personnel de l'UQAC aux travaux du comité.

Parmi ces collaborations, notons celles du personnel du service des finances, de l'adjoint du VRER et de la secrétaire du bureau du VRER, des directeurs des différents services tels que le service aux étudiants, le registraire et la bibliothèque, les professeurs et le personnel de soutien. Les ressources matérielles sont assurées par le bureau du VRER (papeterie, photocopies). Du point de vue financier, les documents permettent de constater que 125 000 \$ sont dévolus annuellement aux COR pour assurer l'opérationnalisation du programme, et ce, depuis sa création. Selon l'analyse des documents, la responsable du développement du comité a, dans un premier temps, établi avec deux autres personnes les premières stratégies de développement du programme OR. Ainsi, ce groupe identifie des facteurs ayant des impacts sur la réussite des études selon une certaine littérature scientifique, sollicite la participation de membres de la communauté universitaire à siéger au comité, les réunit et crée ainsi le comité OR de l'UQAC.

3.3.1.1.2 Organisation, structure et procédure

Rappelons que le COR a identifié six facteurs ayant potentiellement un impact sur la réussite des études. Dans le modèle théorique du programme OR (Figure 10), il est stipulé que le COR espère créer un changement sur les taux de diplomation grâce au développement de projets selon quatre types d'intervention qui auront un impact sur les facteurs de réussite. Pour permettre d'atteindre l'objectif de changement, le COR structure le programme, développe des stratégies et une procédure. Cette partie présente les éléments inhérents au programme OR quant à sa structure organisationnelle et à cette

procédure de fonctionnement. L'analyse des stratégies d'intervention est décrite dans une section subséquente.

Selon les documents consultés, la formation du COR, c'est-à-dire le choix des personnes y siégeant, s'est effectuée selon le principe de la représentativité du maximum de secteurs de l'institution. Tel que souligné par Braxton et McClendon (2001-2002), Braxton et Mundy (2001-2002) et Noel et al. (1986), cette façon de procéder pour la formation du comité répond, en quelque sorte, à une des caractéristiques jugées essentielles dans le développement d'un programme visant la réussite, c'est-à-dire la mise à contribution de tous les paliers institutionnels. Noel et al. spécifient également que le programme doit être sous la responsabilité d'une équipe permanente en provenance de plusieurs secteurs de l'institution. Ainsi, le programme OR est effectivement sous la responsabilité d'une équipe en provenance de différents secteurs de l'UQAC. Depuis sa création, il n'y a eu que trois changements d'individu sur 14 représentants selon les documents consultés.

Le COR structure le programme selon un calendrier d'opération annuel qui correspond à la fois à la fin d'une année financière universitaire (31 mai de chaque année) et à une année scolaire (du début du trimestre d'automne à la fin du trimestre d'hiver de chaque année) pour l'opérationnalisation des projets. Toutefois, le travail du COR se poursuit durant toute l'année. Ces étapes de fonctionnement sur une base annuelle ont déjà été détaillées dans la partie de la description du programme du premier

chapitre. Selon les documents consultés, les étapes de fonctionnement initialement proposées lors de la création du programme ont été majoritairement respectées depuis le début. La structure du programme OR permet un suivi des opérations et une certaine évaluation des actions réalisées. La création des formulaires standard de proposition et de rapport des projets facilite ce suivi et permet une certaine homogénéité dans la présentation. Les normes et critères pour l'évaluation des projets par le COR apparaissent simples et clairs, et appliqués uniformément pour tous les secteurs disciplinaires. Les budgets attribués sont détaillés dans une lettre réponse personnalisée, ce qui facilite la compréhension pour le directeur de programme quant aux différences potentielles entre ce qu'il avait demandé et ce qui lui fut dans les faits octroyé.

3.3.1.1.3 Conformité entre, d'une part, les facteurs et les types d'intervention ciblés par le comité Opération réussite, et d'autre part, les connaissances scientifiques disponibles

Rappelons que l'UQAC, pour le développement du programme OR, a d'abord créé le comité OR. Les membres ont élaboré des objectifs, une structure et une procédure. Le COR a ensuite identifié quatre types d'intervention qui, en principe, doivent intégrer des actions concrètes ciblant les facteurs préalablement retenus. Un rappel des facteurs et des types d'intervention est présenté au Tableau 43. Ce faisant, nous cherchons à établir la conformité entre les choix du COR et les connaissances scientifiques du domaine correspondant.

Tableau 43

Facteurs et types d'intervention retenus par le COR pour le développement du programme OR

Facteurs	Types d'intervention
1. Intégration à l'université	1. Ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme
2. Programme d'études	2. Ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance
3. Relation professeur/étudiant	3. Ayant un impact sur la connaissance, la valorisation du programme et des professions
4. Étudiant lui-même	4. Ayant un impact sur l'identification de problématiques particulières dans un programme
5. Engagement	
6. Motivation	

Selon les documents analysés, le choix des facteurs de réussite retenus par le COR est fondé sur ses connaissances de la capacité de l'UQAC à pouvoir agir sur ces derniers. Comme l'indique le Tableau 44, les six facteurs retenus font tous partie de facteurs reconnus scientifiquement et sont appuyés par la littérature comme ayant potentiellement un impact sur la réussite des étudiants et leur choix de poursuivre leurs études.

Tableau 44

Conformité entre les facteurs retenus par le COR et la littérature scientifique

Facteurs du COR	Auteurs ayant mené des études sur les facteurs
Intégration à l'université	Chenard (1988); Coulon (1997); Crespo et Houle (1995); Picard (2000); Spady (1997); Tinto (1975, 1987, 1993)
Programme d'études	Crespo et Houle (1995); Pageau et Bujold (2000); Picard (2000)
Relation professeur/étudiant	Moortgat (1996); Pascarella (1980); Tinto (1975, 1987, 1993)
Étudiant lui-même	Grayson (1997); Moortgat (1996); Pageau et Bujold (2000); Pascarella (1980); Tinto (1975, 1987, 1993); Weidman (1989)
Engagement	Darroch, Northrup et Ondrack (1987); Pageau et Bujold (2000); Tinto (1975, 1987, 1993)
Motivation	Chenard (1988); Pageau et Bujold (2000); Tinto, 1975, 1987, 1993)

Notons au passage l'existence dans la littérature de plusieurs autres facteurs ayant un impact sur la réussite des étudiants, mais que l'UQAC n'a pas retenus lors de la création du programme OR.

Concernant les types d'intervention, rappelons qu'ils doivent en principe intégrer des actions concrètes agissant sur les facteurs identifiés plus haut et être appuyés par la littérature scientifique comme il vient d'être expliqué. Une correspondance directe est

constatée entre le premier type d'intervention et le facteur du programme d'études. Le second type d'intervention vise un impact sur le facteur de l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance. Ce dernier est explicite quant au facteur de l'intégration. Toutefois, le facteur du sentiment d'appartenance n'est pas inclus dans les facteurs retenus par le COR. Le troisième et le quatrième type d'intervention n'intègrent pas de façon formelle un facteur de réussite en particulier.

3.3.1.1.4 Adéquation entre les types d'intervention du modèle théorique et les projets concrétisés

Cette section établit la correspondance entre les quatre types d'intervention retenus par le COR (Tableau 43) et les projets qui se sont réellement opérationnalisés. Pour établir cette correspondance, différents documents mis à la disposition de l'évaluatrice (Comité opération réussite : Facteurs de réussite, 2002; Comité opération réussite : Moyens d'actions, 2002; Comité opération réussite : Politiques, objectifs, procédure et critères, 2002) ainsi que les rapports de projet des directeurs de programme ont été analysés. La présentation de ces analyses se divise en deux parties. Premièrement, l'adéquation par secteur disciplinaire est effectuée. En second lieu, les données issues de l'analyse du contenu des rapports de projet des directeurs selon chaque type d'intervention sont présentées et étayées d'exemples d'activités extraits des rapports.

Partie 1. Adéquation par secteur disciplinaire

L'analyse des rapports révèle que tous les projets réalisés dans le cadre de l'OR concordent au moins avec un des types d'intervention que le COR a retenus comme ayant un impact potentiel sur les facteurs de réussite. Comme l'indique le Tableau 45, il y a 60 % des secteurs disciplinaires qui ont réalisé un projet correspondant à plus d'un type d'intervention de façon simultanée. La majorité des projets soumis par les secteurs disciplinaires implique des interventions au plan des difficultés propres aux programmes (80 %).

L'analyse révèle également que 26 % des projets ciblent l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance, 33,3 % la connaissance et la valorisation du programme et de sa profession, et que 33,3 % ont mis de l'avant des actions visant l'identification de problématiques particulières dans leur programme.

Partie 2. Adéquation selon le type d'intervention et les projets opérationnalisés

Quatre types d'intervention sont retenus par le COR et les propositions de projet des directeurs doivent en principe correspondre à l'un de ces types afin d'être soutenues financièrement par le comité lors de ses délibérations. L'analyse précédente a permis de démontrer l'existence d'une adéquation des projets avec les types d'intervention. Cependant, les projets soutenus par le COR sont diversifiés et prennent différentes formes selon les secteurs disciplinaires. Cette analyse permet l'identification concrète de projets correspondant avec les différents types d'intervention.

Tableau 45

Adéquation entre les types d'intervention et les projets réalisés par secteur disciplinaire

Secteur disciplinaire	Types d'intervention			
	Difficultés propres à chaque programme	Intégration à la vie universitaire et sentiment d'appartenance	Connaissance, valorisation du programme et des professions	Identification de problématiques particulières dans un programme
1	✓		✓	
2	✓	✓		
3	✓	✓		✓
4	✓			✓
5	✓			✓
6		✓	✓	
7	✓			✓
8	✓			
9	✓			
10	✓			
11	✓	✓	✓	
12			✓	
13	✓			
14	✓			
15			✓	✓

Type 1 : interventions ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme. Ce type d'intervention, selon les documents consultés, est identifié comme ayant potentiellement un impact sur le facteur du programme d'études dans lequel chemine l'étudiant. Dans le cadre des projets réalisés de l'OR, 12 secteurs disciplinaires sur 15 ont réalisé des projets correspondant à ce type d'intervention. Ces projets ont pris la forme de cours de mise à niveau, d'encadrement dans des cours spécifiques, de tutorat, de dépistage et d'aide personnalisée. Trois extraits de rapports de directeur de programme illustrent des projets correspondant à ce type d'intervention :

Support pédagogique pour le cours [code du cours]. (R3, 02-03, paragraphe 4)

Création d'équipes d'animateurs pour l'encadrement des activités obligatoires de la première année des étudiants inscrits au baccalauréat en [nom du programme]. (R8, 02-03, paragraphe 5)

Après avoir ciblé les cours complexes nécessitant une assistance particulière, les professeurs du secteur ont donné 18 contrats aux étudiants qui s'ajoutent à ceux du département. (R1, 03-04, paragraphe 4)

Type 2 : interventions ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et sur le sentiment d'appartenance. Ce type d'activité vise à faciliter l'intégration de l'étudiant à la vie universitaire par des activités prenant différentes formes telles des activités d'accueil, du parrainage, du tutorat, des activités spéciales. Selon les rapports d'activités consultés, seulement 4 secteurs disciplinaires indiquent clairement que la nature de leurs projets a pour objectif ce type d'intervention. Cependant, comme il sera présenté plus loin, l'analyse de contenu des entretiens indique que des projets correspondant explicitement à d'autres types d'intervention ont pourtant eu aussi un impact sur l'intégration et le sentiment d'appartenance des étudiants. Voici deux exemples de projet

dont les objectifs étaient clairement établis et en correspondance avec ce type d'intervention :

Accueil et renforcement de l'intégration. (R3, 02-03, paragraphe 7)

Le projet consistait à aider les étudiants de première année à s'intégrer à la vie universitaire. De permettre aux nouveaux arrivants de créer des liens d'amitié avec les autres étudiants, soit par des activités en lien avec notre programme ou tout simplement par des discussions sur des sujets variés. (R6, 02-03, paragraphe 4)

Type 3 : interventions visant la connaissance, la valorisation du programme et des professions. Selon la documentation disponible, ce type d'intervention prétend avoir un impact sur l'engagement et la motivation de l'étudiant envers son programme d'études. Ces activités peuvent aider l'étudiant à préciser son choix de programme. Dans le cadre de l'OR, ces interventions ont pris la forme de parrainage par des diplômés, de visites de milieux professionnels, de conférences, de rencontres avec des professionnels et les ordres professionnels. Selon les rapports d'activités des directeurs de programme, 5 secteurs disciplinaires ont réalisé des projets dans lesquels on retrouve identifié clairement que ceux-ci ont pour objectif ce type d'intervention. En voici un exemple :

Une des activités permet aux étudiants qui ont vécu des expériences de travail particulières de les présenter. À chaque semaine, il y a soit un conférencier qui provient de l'extérieur, conférence de type professionnel, soit un étudiant qui a travaillé durant l'été pour un stage ou pour tout autre travail ayant un rapport avec le module et présente aux autres ce qu'il a vécu dans celui-ci. (R11, 02-03, paragraphe 12)

Type 4 : interventions ayant pour but l'identification de problématiques particulières dans un programme. Cette dernière catégorie vise une meilleure connaissance de la

population étudiante et de ses besoins concernant la réussite des études. Les projets de cette catégorie ont pris la forme d'une évaluation personnelle de l'étudiant avec un plan d'intervention personnalisé et d'enquêtes sur les besoins et les raisons de l'abandon. Selon les documents consultés, cinq secteurs ont réalisé des projets ayant cette cible. En voici un exemple :

Réalisation d'un questionnaire sur les besoins des étudiants en rapport avec le service, distribué à 75 étudiants et compilation des réponses. (R15, 02-03, paragraphe 6)

3.3.1.1.5 Stratégies visant la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite des études

L'analyse des stratégies visant la conscientisation de la communauté universitaire est appuyée sur l'analyse de différents documents et permet de retracer les actions pertinentes qui ont été réalisées. L'analyse de telles activités reliées au processus d'intervention joue un rôle déterminant quant à la compréhension ultérieure d'un éventuel effet du programme OR. Le but est donc ici d'identifier clairement les actions posées pour autoriser l'analyse de l'effet, elle-même présentée dans la prochaine partie. Au total, six actions spécifiques sont répertoriées :

- Établissement d'une représentativité de l'ensemble de l'institution au sein du COR : lors de sa formation, la personne responsable a tenu à ce que les individus formant le comité OR soient les plus représentatifs de l'ensemble de l'institution. L'objectif de cette procédure pour former le COR est que les membres puissent agir en tant que propagateurs de l'importance de se préoccuper de la réussite des

étudiants auprès du personnel oeuvrant dans leur secteur respectif. Selon les documents consultés, ceci est respecté depuis le début du programme OR.

- Rencontre des directeurs de programme : les directeurs de programme de premier cycle ont été rencontrés par des membres du COR lors de deux réunions des directeurs de module et d'unité d'enseignement de l'UQAC (une fois en 2002 et une fois en 2003).
- Diffusion d'un communiqué officiel du VRER en 2002 (Bourque, 2002) : un communiqué a été envoyé à l'ensemble de la communauté universitaire annonçant la création du programme OR et les intentions de l'UQAC envers la réussite des étudiants. Dans ce communiqué, le VRER explique l'importance d'être sensibilisé à la question et sollicite explicitement la collaboration et l'appui de l'ensemble du personnel de l'université.
- Diffusion sur la page Web : un lien sur la réussite est accessible par la voie du site de l'UQAC. Cette page expose les objectifs et les actions déployées par l'OR, et est accessible à tous (Université du Québec à Chicoutimi, 2006a).
- Diffusion dans les médias : un article voué essentiellement à l'OR a été publié dans le journal électronique de l'UQAC (l'UQACtualité) en 2005 (Université du Québec à Chicoutimi, 2004), et dans le journal *Le Quotidien* de Chicoutimi (Jobin-Gagnon, 2004). Un article du recteur de l'UQAC sur la réussite a été publié en 2003 dans le journal étudiant *Le Griffonnier* (Voyer, 2003). Dans ce même journal, d'autres articles ont été publiés (Saint-Pierre, 2005; Université du Québec à Chicoutimi, 2005).

- Mise en évidence dans l'agenda universitaire de l'UQAC : renferme une page d'information sur le programme OR depuis deux ans.

3.3.1.1.6 Stratégies visant la participation des directeurs de programme

L'analyse des stratégies visant la participation des directeurs de programme à l'OR est appuyée sur l'analyse de contenu de différents documents et permet de retracer les actions pertinentes. Selon les documents consultés, les directeurs de programme ont tous été rencontrés individuellement lors de la première année du programme OR. La trousse de travail leur a été distribuée et expliquée. Par la suite, il n'apparaît pas dans les documents que les directeurs aient été rencontrés individuellement ou que des trousseaux aient été redistribués. Les communications entre le COR et les directeurs sont par la suite effectuées par courriel ou par lettre pour la sollicitation des propositions de projet, le dépôt des rapports des projets, les réponses et pour la communication d'informations relatives au fonctionnement du comité et du programme. Les directeurs ont toutefois été rencontrés par le responsable du programme OR à deux reprises (2002 et 2003) dans le cadre de la conférence des directeurs de module et d'unité d'enseignement de l'UQAC. La participation moyenne des directeurs de programme de premier cycle aux opérations annuelles depuis le début est de plus de 90 %.

3.3.1.1.7 Stratégies visant la participation des étudiants

Ici encore, l'analyse des stratégies visant la participation des étudiants est appuyée sur l'analyse de contenu de différents documents. Elle permet de retracer les actions pertinentes. Celles-ci ne sont cependant pas clairement définies dans les documents disponibles. Toutefois, les articles, l'agenda universitaire et la page Web, déjà cités plus haut, peuvent être retenus ici comme des éléments pouvant inciter l'étudiant à participer à l'OR. Également, il est mentionné spécifiquement dans les documents consultés que les contrats de travail pour assurer l'opérationnalisation des projets doivent être accordés à des étudiants inscrits dans des programmes à l'UQAC. Selon les documents consultés, plus de 98 % des contrats ont été signés par des étudiants inscrits à des programmes d'études de premier cycle ou de cycles supérieurs à l'UQAC.

3.3.1.2 Évaluation de l'effet

Par delà l'analyse quantitative de l'effet qui a déjà été présentée, cette section s'attarde à établir plus qualitativement si le programme OR a atteint ses principaux objectifs de changement et, le cas échéant, de déterminer le processus qui y a mené. Pour ce faire, une analyse du contenu des entretiens et des rapports de projet selon chaque objectif de changement est effectuée. L'identification des objectifs à évaluer découle directement de la théorie du changement du programme OR (Figure 9). Ainsi, le COR espère, grâce au programme OR, créer cinq changements spécifiques qui

représentent chacun une variable sur laquelle le programme espère avoir un effet : (1) la variable proximale de la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite (C); (2) la variable proximale de la participation des directeurs de programme (PD); (3) la variable proximale de la participation des étudiants (PÉ); (4) la variable proximale des facteurs de réussite (F); (5) la variable distale de la rétention (R1 et R2). Pour déterminer l'effet du programme sur chaque variable, des extraits d'entretiens ou de rapports de projet sont donnés et commentés.

3.3.1.2.1 Effet sur la variable de la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite

De l'analyse du contenu de l'ensemble des entretiens et des rapports, il se dégage assez fortement que les stratégies utilisées par le programme OR ont contribué à conscientiser le personnel œuvrant autour de l'acte pédagogique comme les directeurs, les professeurs et les chargés de cours. Voici cinq extraits qui traduisent bien l'ensemble des opinions des directeurs sur le sujet :

Les professeurs ont également été sensibilisés à l'importance de la réussite des étudiants, ce qui a eu un impact, je pense, sur leur façon de concevoir leur enseignement. (D01, 03-04, paragraphe 24)

Je crois qu'il y a une plus grande conscientisation dans les programmes en général sur le fait que les directions doivent encadrer de façon plus assidue les étudiants. (CS1, 03-04, paragraphe 23)

Le programme interpelle les responsables de programme et les enseignants concernés à fournir un encadrement spécifique aux étudiants nouvellement admis. (R4, 02-03, paragraphe 43)

Les professeurs de l'UQAC sont en train de changer, pour la majorité, de mentalité et d'inclure dans leur processus de formation un aspect réussite. Ils sont

donc plus conscients du fait que c'est important d'aider l'étudiant, qui décide de travailler et d'y mettre l'effort à réussir. (D001, 03-04, paragraphe 24)

C'est la valorisation de la formation et de l'encadrement. Il faut s'en occuper plus, car ces mesures changent les étudiants qui les reçoivent, mais aussi les gens qui s'en occupent. Il y a aussi plusieurs effets positifs que le projet produit dans le milieu à part l'effet produit sur l'étudiant dans le besoin. (D02, 03-04, paragraphe 29)

Toujours selon l'analyse de contenu, cette conscientisation du personnel enseignant de l'UQAC à la réussite des études permet de donner un message aux étudiants, leur signifiant que leur institution est sensible à leur réussite comme le souligne les trois extraits suivants :

Oui, c'est important, car c'est un projet qui a une répercussion directe sur la motivation des étudiants et qui leur montre que leur institution croit en eux, en leur donnant les outils appropriés pour être en mesure de diplômer et de devenir bachelier. (D8, 03-04, paragraphe 36)

Ce genre de réalisation peut susciter l'émulation chez les étudiants et un meilleur intérêt des professeurs vis-à-vis de l'encadrement. (CS2, 03-04, paragraphe 107)

S'occuper des étudiants de cette façon produit une dynamique intéressante. L'UQAC agit de la bonne façon en renforçant le processus pédagogique. (D03, 03-04, paragraphe 27)

Ce message perçu par les directeurs est aussi entendu par plusieurs étudiants qui se sentent ainsi supportés dans leur formation comme le souligne cet étudiant :

Je pense que c'est un projet extrêmement important, parce que d'offrir un soutien, c'est comme dire aux étudiants : « On est là, on ne vous laisse pas seuls dans une formation qui peut paraître longue ». (E2, 2, paragraphe 82)

Les directeurs, ainsi conscientisés, peuvent entreprendre des actions puisqu'ils se sentent, à leur tour, appuyés par l'institution dans leurs efforts visant la réussite, comme le souligne cet extrait :

Toutefois, le fait d'avoir sensibilisé les directeurs de module, les conseils de module, les étudiants et les chargés de cours est très positif. On sent que pour l'étudiant qui veut réussir et pour le professeur qui veut que ses étudiants réussissent, nous possédons des moyens pour y arriver. (R4, 02-03, paragraphe 39)

Un dernier élément ressort de l'analyse de contenu sur le thème de la conscientisation et il est partagé par plusieurs directeurs. Il s'agit de l'image de l'institution, sa compétitivité et son attrait sur le marché de l'éducation :

Ça fait quelque chose qui caractérise l'UQAC. Déjà on a l'image que c'est une université plus petite, donc plus proche des étudiants et plus capable de répondre à différents besoins. Si l'UQAC garde sa priorité de favoriser le cheminement et la réussite des étudiants, j'ai l'impression que ça va distinguer l'UQAC des autres universités. Je pense qu'il ne faut pas faire ces projets-là en cachette, il faudrait aussi les publiciser. Ça pourrait être une force économique qui attirerait des étudiants. (D8, 04-05, paragraphe 33)

Cela me paraît fondamental. Étant dans un monde de compétition, je me dis que si on ne voit pas à travailler pour développer la motivation de nos étudiants, à la rétention et à faire connaître nos services, puisqu'on en a et qu'ils s'améliorent tout le temps, nos compétiteurs le feront. (D6, 03-04, paragraphe 35)

3.3.1.2.2 *Effet sur la variable de la participation des directeurs de programme*

Il est clair que les directeurs de programme ont répondu à l'appel de l'OR sur le plan des propositions de projet. Plusieurs éléments supportent cette affirmation : le pourcentage élevé de secteurs qui y participent (90 %), la reconduction d'année en année

des projets et plusieurs commentaires issus des entretiens à l'effet de poursuivre, d'améliorer ou de développer des nouveaux projets dans le cadre de l'OR.

L'analyse permet effectivement d'identifier que la pérennité de l'OR revêt une grande importance pour les directeurs et leurs étudiants. Ils expriment leur intérêt à participer au programme comme suit :

Oui, oui et oui. Absolument. Maintenant que nous sommes habitués et que nous avons commencé à avoir des programmes efficaces, on ne peut plus reculer. (D3, 03-04, paragraphe 42)

Je m'apprête à le demander. Les étudiants, eux aussi, souhaitent que le projet reste puisque c'est un des bons supports que l'on offre, puisqu'on n'a pas d'autres supports spécifiques. (D01, 03-04, paragraphe 28)

Absolument, si nous n'avions pas ce programme, tous les gains que nous avons faits seront perdus. On diminuerait de 12 % par année. (D1, 04-05, paragraphe 37)

Le programme réussite est pour moi le programme le plus important; si on le perdait, on paniquerait un petit peu, comme c'est arrivé l'année dernière, ou on n'avait pas eu les montants demandés. On était revenu à la charge, parce que c'était important pour nous et c'est vraiment intégré à nos activités. (D1, 03-04, paragraphe 23)

La stratégie proposée par le COR pour solliciter la participation des directeurs aux projets OR fait l'objet des commentaires suivants qui sont représentatifs de l'ensemble :

Ce n'est pas trop compliqué pour faire les demandes et opérationnaliser le projet. Il n'y a pas de grosse paperasse. Qu'est-ce que t'as eu en argent, ce que tu as gaspillé et ce que tu as fait avec l'argent. Ça ne prend pas trois jours à remplir un formulaire pour faire la demande. On n'est pas envahi par le travail administratif. On peut alors être plus efficace sur le terrain. (D14, 03-04, paragraphe 48)

Comme ceux qui gèrent l'opération réussite nous ont laissé une certaine flexibilité, nous avons réussi à utiliser notre argent à son mieux et à adapter notre projet aux besoins réels afin de maximiser les impacts. (D4, 03-04, paragraphe 33)

Notre force, c'est de ne pas forcer pour avoir un programme mur à mur pour l'ensemble des modules. Chaque module doit avoir une adaptation différente puisque les problèmes sont différents. Ce qui est important, c'est d'avoir des sous et que chacun fasse des choix à sa couleur. (D001, 04-05, paragraphe 36)

Un autre élément se détache de l'analyse du contenu des entretiens autour de la question de la participation des directeurs de programme à l'OR. Effectivement, la participation du directeur ne se réduit pas à proposer des projets. Sa participation implique qu'il agisse en tant que leader auprès du corps professoral et du personnel de son secteur, qu'il sollicite à leur tour leur participation et assure un suivi des projets comme le souligne l'extrait suivant : « Donc, il ne faut pas juste dire : on part l'opération réussite ! Bonjour allez-y. Il faut vraiment être là tout le temps ». (D01, 04-05, paragraphe 33). Ces éléments apparaissent déterminants pour la réussite des projets proposés, comme le démontrent les deux commentaires suivants :

Ces éléments varient beaucoup d'un module à l'autre. En général, l'aspect positif est que l'on sent une certaine implication de la part des directeurs de module. Dans certains modules, les projets sont beaucoup mieux organisés que dans d'autres. (D01, 03-04, paragraphe 22)

Aucun suivi n'a été fait par le directeur du module, pour l'année 2002-2003. Toutefois, le nouveau directeur [nom du directeur] compte corriger la situation pour l'année 2003-2004. [...] Nous espérons pouvoir produire des statistiques sur le projet 03-04. (R10, 02-03, paragraphe 25-26)

L'importance de l'implication du directeur au-delà de la simple proposition du projet est aussi déterminante pour les étudiants qui travaillent dans le cadre des projets.

Les deux extraits suivants font état d'une situation dans laquelle le directeur s'implique et, dans l'autre, l'effet d'un directeur n'ayant pas assuré de suivi auprès des étudiants aidants.

Même [nom du directeur] notre grand *boss*, croit au projet et on peut la rencontrer au besoin. (A15, paragraphe 67)

Ouais, c'était le directeur de [nom du programme] qui était mon patron. [...] reste que ça aurait été mieux s'il y avait eu un meilleur suivi, un rapport plus proche de supervision; on ne peut pas lancer quelqu'un tout seul, comme ça : « allez, débrouille-toi, fais leur faire ce que tu veux, mais tu as cinq heures par semaine. » Il faut que tu trouves le temps d'aider tout le monde et que ce soit parfait. (E2, 2, paragraphe 70)

Mais encore, l'implication du directeur va même au-delà du suivi des opérations.

Il doit se préoccuper du transfert du dossier OR de son secteur vers le nouveau directeur le cas échéant.

Alors, ça nécessite un minimum d'encadrement, donc les directions de module ont embarqué et les professeurs aussi. Puis, à tous les 2 ou 3 ans, lorsque les directeurs de module changent, ils transfèrent les dossiers qui sont repris par d'autres directeurs, ce qui crée un mouvement. (D001, 04-05, paragraphe 36)

3.3.1.2.3 *Effet sur la variable de la participation des étudiants*

Le COR espère la participation des étudiants aux mesures d'aide proposées par les directeurs des secteurs disciplinaires. Il espère un changement chez l'étudiant qui peut se traduire par des comportements de participation aux projets de son secteur disciplinaire. Les analyses des contenus d'entretien et les rapports d'activités permettent d'établir qu'il y a effectivement eu participation des étudiants aux divers projets et que

le nombre de participants varie d'un secteur à l'autre. Voici quelques extraits d'entretiens de directeurs de programme faisant état de la participation des étudiants :

On note aussi une bonne participation aux causeries, voire très forte pour les causeries à incidences plus professionnelles. (R3, 02-03, paragraphe 30)

La participation aux ateliers a été exceptionnelle et très bénéfique pour les étudiants du cours. (R9, 02-03, paragraphe 24)

Oui et non, puisque c'est difficile de le mesurer de manière très précise. Dans l'ensemble, le bilan est un peu mitigé. Le projet s'est bien déroulé, mais les étudiants qui se sont présentés sur une base volontaire ont été relativement peu nombreux. Mais nous avons eu des commentaires de personnes qui nous ont dit qu'elles avaient apprécié le support des conseillers. (D12, 03-04, paragraphe 25)

Présentement, nous avons un certain problème, c'est que la demande est plus grande que l'offre. Bref, il nous manquerait de l'argent pour pouvoir combler la demande. (D2, 04-05, paragraphe 24)

Environ une douzaine d'étudiants ont profité du tutorat, soit près de 10 % de notre clientèle. Cette aide leur a permis de poursuivre leurs études et de réussir leurs cours. (R11, 03-04, paragraphe 34)

Malgré des invitations nombreuses et persistantes, trop peu d'étudiants se prévalent du service mis au point dans le cadre de l'opération. (R2, 02-03, paragraphe 28)

Mais j'ai l'impression que d'un cours à l'autre la participation n'est pas toujours la même. Il y a des ateliers où il y a plus de fréquentations, d'autres qui en ont moins. (D8, 04-05, paragraphe 15)

Étant donné que la participation des étudiants au projet OR est un élément essentiel pour permettre aux effets distaux de se produire, l'analyse du contenu des entretiens concernant la participation des étudiants revêt un grand intérêt. La difficulté de rejoindre les étudiants est un thème partagé par plusieurs directeurs.

La difficulté majeure est de convaincre tous les étudiants qui ont des problèmes d'aller chercher de l'aide. (D3, 03-04, paragraphe 34)

Il reste que, pour l'aide pédagogique par exemple, on a essayé différentes formules pour essayer de rejoindre le plus d'étudiants possible. (D14, 04-05, paragraphe 16)

Notre gros problème est la disponibilité des étudiants. Les deux tiers des étudiants travaillent, donc c'est difficile de les joindre. On a de la misère à joindre les étudiants pour la gestion de temps, parce qu'ils n'ont pas le temps. Donc, c'est une problématique. (D001, 04-05, paragraphe 30)

La plus grande difficulté, comme je l'ai souligné auparavant, est de trouver des temps opportuns pour fournir l'aide. Puisqu'au départ nous placions les aidants en dehors des heures de cours, il fallait trouver des moments où les étudiants étaient disponibles. Mais nous croyions avoir réussi à les trouver. (D13, 03-04, paragraphe 28)

Plusieurs directeurs de programme constatent, malgré que les projets visent particulièrement les étudiants en difficultés, que souvent ce sont les étudiants les plus performants qui y participent.

Ce n'est souvent pas les bonnes personnes, ceux qui avaient demandé de l'aide ou ceux qui sont en difficultés, qui embarquaient. (D14, 03-04, paragraphe 28)

Les premières années, c'était surtout les étudiants consciencieux qui utilisaient le service, donc ce n'était pas les bons étudiants. On visait les étudiants en difficulté. Les années subséquentes, nous avons fait de gros efforts pour essayer de rejoindre les étudiants qui en avaient le plus besoin. (D3, 03-04, paragraphe 24)

Il est certain que nous le faisons pour les étudiants en difficulté, mais ce sont très souvent les étudiants qui performant déjà beaucoup qui viennent pour améliorer leur apprentissage. Souvent, ce sont ceux qui ont de la difficulté qui s'aident le moins. Pas dans tous les cas, mais nous l'avons remarqué à quelques reprises. Nous avons donc essayé de trouver des moyens pour améliorer la situation. Lorsqu'il y avait des heures supplémentaires extérieures aux heures de cours, c'est les meilleurs qui se présentaient. (D13, 03-04, paragraphe 21)

Ce qu'on remarque, c'est que ce sont nos meilleurs de classe qui bénéficient du programme. (D3, 04-05, paragraphe 32)

Ce qu'on constate, c'est que les étudiants qui embarquent dans les activités de perfectionnement, ce sont les étudiants moyens et les moyens forts. La clientèle

cible ne se sent pas visée. Ils embarquent quand ils n'ont pas le choix ou bien quand ils sont à la dernière minute. (D001, 04-05, paragraphe 30)

Rejoindre les étudiants en difficulté demande des efforts particuliers et des changements de stratégie. Les directeurs sont préoccupés par cette situation et plusieurs entreprennent des actions pour améliorer la situation.

Nous avons donc essayé de trouver des moyens pour améliorer la situation. Nous avons alors pensé qu'il serait mieux de s'organiser pour construire un projet réussite afin d'aider les étudiants qui sont à l'intérieur même des laboratoires et des cours, au lieu d'avoir seulement des aidants disponibles en dehors des heures de cours. (D13, 03-04, paragraphe 21)

Des étudiants de niveau supérieur ciblent des étudiants en difficulté. Donc, on fait de la publicité pour des cours qui sont offerts par des étudiants de niveau supérieur sur n'importe quel sujet qui couvre le programme, selon le besoin. Les sujets viennent assez facilement parler de leurs difficultés au tuteur qui, lui, s'il trouve la situation appropriée, suggère d'autres rencontres individuelles avec l'étudiant pour lui donner de la formation supplémentaire. De plus en plus, notre but est de cibler les étudiants qui peuvent avoir certaines difficultés dans certains cours en leur distribuant de l'aide. (D4, 04-05, paragraphe 13)

Peut-être le service pourrait-il prendre une forme plus contraignante d'entrevues (avec un tuteur) programmées pour le mi-trimestre, auxquelles systématiquement tous les étudiants viendraient avec un ou des travaux réalisés jusque-là pour en discuter et, si nécessaire, être dirigés vers le directeur avec l'aide duquel ils pourraient établir un programme d'aide plus étendu. (R2, 02-03, paragraphe 28)

C'est pour cette raison que nous voulons une réorientation de la stratégie en ciblant spécifiquement les étudiants en sanction graduée, ce qui devrait être plus efficace. Nous pourrions voir, en termes de mesure, l'impact que le projet a sur le cheminement des étudiants en sanction graduée. (D12, 03-04, paragraphe 25)

La participation des étudiants aux activités apparaît fluctuante selon le moment dans le trimestre :

Mais, je sais que dans la première partie de chaque session, il y a beaucoup de monde parce qu'ils sont nerveux pour les examens. À partir de la mi-session, il y

a beaucoup moins de participants. Mais ceux-là qui y vont, je sais qu'ils sont satisfaits. (A8, paragraphe 45)

Je dirais que dans le milieu de la session et au début de la session, il y avait beaucoup de place. Puis ils voient leurs notes et constatent alors qu'il faut qu'ils donnent un coup. Alors, c'est pour ça qu'ils se sont précipités, parce qu'il y avait des gens qu'on n'avait jamais vus au cours de la session qui sont venus; c'est tant mieux. (E2, 9, paragraphes 60-62)

Le taux de participation n'est toutefois pas optimal. Il y a beaucoup de fluctuation dans ce dernier : il y a parfois 15 participants par atelier pour une semaine, mais le nombre de participants est toujours variable et en fonction des examens. Lors des semaines qui précèdent les examens, lorsque le stress monte, les étudiants se mobilisent davantage pour aller aux ateliers. Il faudrait amener les étudiants à s'impliquer au fur et à mesure plutôt qu'exclusivement en période d'urgence et à développer des méthodes de travail pour ne pas attendre à la dernière semaine pour profiter du service. (D8, 03-04, paragraphe 30)

La très grande majorité des projets offre aux étudiants d'y participer volontairement. L'activité est ouverte à tous. Ce caractère volontaire ou obligatoire de la participation des étudiants aux activités soulève des interrogations et oriente des prises de décision pour augmenter la participation et pour rejoindre les étudiants en difficulté :

Pour nous ça été imposé. On n'a pas eu le choix. J'ai trouvé ça plus difficile un peu, sauf que je l'aurais probablement pas fait, si ça n'avait pas été imposé et j'aurais eu un manque à quelque part. Parce que j'ai trouvé ça bon de faire ça. Moi, je trouve que c'est important; c'est sûr que si on laisse le choix aux gens, d'après moi, la plupart vont dire non parce qu'ils vont dire : on n'a pas le temps dans l'horaire de faire ça. (E7, paragraphe 20)

Ce n'est pas un autre cours. C'est vrai que ce n'est pas une obligation. Je ne sais pas si on peut faire cette menterie-là de dire que c'est une obligation. Moi, en fait, c'est ça qui m'a convaincu d'y aller, le fait que c'était peut-être un cours, que ça faisait partie du cours. (E4, paragraphe 109)

On ciblait des étudiants et on leur disait qu'ils éprouvaient des difficultés et qu'il y avait justement un service qui est là pour ça. S'ils ne veulent pas venir pendant les heures de bureau rencontrer le T.A., nous leur assignions un étudiant pour les

suivre, soit pour la session ou pour l'année à venir. Nous l'avons fait avec certains étudiants. (D3, 03-04, paragraphe 28)

Ce sont les professeurs qui ciblaient les étudiants en difficulté, dans trois cours les plus difficiles du baccalauréat et ils étaient obligés d'aller rencontrer les personnes-ressources. Cette année, en les obligeant à rencontrer les assistants de cours, nous allons chercher ces étudiants. (D14, 03-04, paragraphes 17-28)

Les étudiants, quant à eux, expliquent le peu de participation à certains projets par trois éléments spécifiques.

1. Le manque de temps :

Bien, je pense que c'est pas mal comme pour toutes les autres activités. Les gens se disent : bof. Ils sont plus égocentriques, ils disent : ah ! je n'ai pas le temps, je n'ai pas le temps. Mais finalement, ils ne le prennent pas le temps. (E2, 8, paragraphe 46)

2. Le peu de visibilité du projet ou la connaissance de son existence :

C'est en début de session, il y a de la visibilité, dans le sens qu'on en entend parler, on voit qui c'est, on sait qui c'est, et on sait où c'est; mais il n'y a plus rien après. Il faudrait encourager les étudiants pour qu'ils viennent, ceux qui ont de la misère, il n'y a pas de honte à ce qu'ils viennent et ainsi de suite. (E8, paragraphe 48)

J'ai parlé à des gens qui avaient de la difficulté dans certains cours et je leur ai dit : « Sais-tu que tu peux avoir un service de tutorat? » Qu'il y ait beaucoup de gens qui ne le sachent pas, moi je trouve cela de valeur, parce que ce sont des gens qui y ont droit aussi. On ne le dit pas assez. (E11, paragraphe 50)

3. La peur du jugement :

Bien, parce qu'il n'y a pratiquement personne qui y va; je me demande pourquoi. C'est sûr que si tous les autres font ensemble leurs travaux, on se rencontre après la classe et on le fait. Quand tu es toute seule à y aller, tu te dis : je suis *cruche* ou pas? Il y a un petit côté comme ça. Je trouve que ça manque, pour certains professeurs; on dirait qu'ils ne le valorisent pas assez. C'est comme si on trichait si on y allait. (E3, paragraphe 34)

Bien l'affaire justement, c'est que *opération réussite*, c'est demander de l'aide, et demander de l'aide, ça veut dire : j'ai des faiblesses et je vais le dire à quelqu'un. Et quelqu'un qui est ton confrère en même temps, quelqu'un qui est du même niveau que toi. C'est sûr que c'est très humanisant d'en parler et ça fait du bien; mais de l'autre côté, il faut passer une barrière d'après moi, une barrière psychologique et se dire : d'accord, j'accepte qu'on me donne un coup de main, puis même si, dans le fond, ce n'est pas parce que je ne suis pas bon que j'y vais. Il y a ça qu'il faut régler. (E2, 2, paragraphe 46)

Ouais, il y a une question d'orgueil. Puis, tu sais quand on l'a dépassé, et quand on ne se remet pas en question soi-même en allant au service, je pense que ça peut apporter beaucoup. L'erreur, c'est que les gens disent : « Ah! ça, c'est pour les gens qui ont de la difficulté, et moi je n'en ai pas de difficulté. Ou même s'il en a, je ne veux pas paraître avoir de la difficulté devant quelqu'un d'autre qui me connaît, que je vais croiser tout le temps, alors je n'y vais pas. » De l'autre côté, quand la personne qui est là, au service, dit : « Non ce n'est pas parce que tu n'es pas bon que tu es là. On va essayer d'aller plus loin pis c'est tout. » De partir dans cet esprit-là, d'après moi, il y aurait une plus grande clientèle. (E2, 2, paragraphe 48)

Ces éléments concernant la participation des étudiants aux projets de l'OR impliquent de s'assurer si les projets apparaissent pertinents aux yeux des étudiants eux-mêmes et si pour ceux qui y ont participé, l'aide reçue fut satisfaisante.

L'analyse de contenu des entretiens des étudiants permet de vérifier ce que pensent les étudiants à ce propos. Le Tableau 46 présente les résultats obtenus à deux questions posées aux participants des entretiens du groupe des étudiants. Les questions sont les suivantes : « Sur une échelle de 0 à 10 comment estimes-tu la pertinence du projet réussite de ton secteur disciplinaire? Sur une échelle de 1 à 10, comment estimes-tu ton niveau de satisfaction personnelle de l'aide que tu as reçu par ce projet? »

Tableau 46

Perception des étudiants de la pertinence des projets (n =17) et de leur satisfaction personnelle (n = 18) sur une échelle de 1 à 10 répartis dans les 15 secteurs disciplinaires

Secteur disciplinaire	Pertinence du projet	Satisfaction personnelle
1	8,5	8,5
2	9,5; 8,0	9,5; 8,0
3	10,0	8,5
4	-	10,0
5	10,0	8,0
7	10,0	9,0
8	10,0; 9,0; 10,0	10,0; 9,0; 10,0
9	10,0; 10,0	10,0; 10,0
11	10,0	8,0
13	10,0; 9,0; 9,0	10,0; 6,0; 10,0
14	8,0	7,0
15	10,0	9,0
Moyenne	9,5	8,9

3.3.1.2.4 Effet des projets sur la variable des facteurs de réussite

Cette section met en relation les éléments de l'analyse de contenu des entretiens et des rapports de projets ayant trait aux effets du programme OR sur la variable des facteurs de réussite identifiés par le COR lors de son développement (Tableau 43). Cette analyse revêt un caractère fondamental puisque, selon le modèle théorique du programme, il s'agit des éléments sur lesquels le programme doit avoir un effet pour espérer les changements distaux sur la rétention et sur la diplomation.

Rappelons que c'est par le développement de projets selon quatre types d'intervention que le COR espère provoquer un changement sur les facteurs de réussite et ainsi atteindre l'objectif ultime d'augmenter les taux de rétention et de diplomation. Il importe donc de déterminer si les projets qui se sont réalisés ont bien permis d'agir sur ces facteurs. Cette analyse a ainsi pour but de déterminer si les projets ont effectivement eu un impact sur chacun des six facteurs de réussite.

1. Facteur de l'intégration à l'université

L'intégration à l'université est un des facteurs sur lequel le COR veut avoir un impact. Le COR espère qu'en facilitant l'intégration des étudiants il y aura plus d'étudiants qui poursuivront leurs études et ainsi les pourcentages de rétention et diplomation augmenteront. L'analyse de contenu permet de constater que plusieurs directeurs de programme mentionnent spontanément que les projets qu'ils ont réalisés dans leur secteur disciplinaire ont eu l'effet de faciliter l'intégration de leurs étudiants, comme le soulignent les deux extraits suivants :

Le projet aide beaucoup à les intégrer dans le système et à voir à ce qu'ils fonctionnent correctement. (CS1, 03-04, paragraphe 24)

On voit le climat, les étudiants se connaissent plus, ils sont plus à l'aise avec les professeurs et se connaissent plus entre eux. (D14, 04-05, paragraphe 19)

Du point de vue des aidants, certains d'entre eux mentionnent ce facteur comme étant un objectif clairement défini orientant leurs actions :

Le projet consistait à aider les étudiants de première année à s'intégrer à la vie universitaire. De permettre aux nouveaux arrivants de créer des liens d'amitié avec les autres étudiants, soit par des activités en lien avec notre programme ou tout simplement par des discussions sur des sujets variés. (AT, 6, paragraphe 17)

Notre mission, aider les étudiants à bien s'intégrer dans le programme de [nom du programme] et d'être en mesure de bien réussir dès la première année. (AT, 8, paragraphe 17)

Pour les étudiants ayant bénéficié des projets OR de leur secteur disciplinaire, il apparaît que ce besoin d'intégration à leur milieu universitaire fut la première motivation à participer à l'OR. Les trois extraits suivants en provenance d'étudiants résument bien l'ensemble de leur propos :

Veux, veux pas, tu veux t'intégrer la première année d'université; ça fait que je m'étais dit : ça va me permettre de connaître le monde, parce que je ne connaissais personne, pis je me suis dit : il y a probablement beaucoup de gens qui vont aller là. En plus, si ça peut m'aider à réussir, parce que j'étais inquiète; la première année, on ne sait jamais comment ça va se passer. Ça fait que c'était plus de l'inquiétude, puis je me demandais c'était quoi, ça fait qu'il fallait que j'aie voir. (E6, 8, paragraphe 26)

Je pense que c'est important que ce soit encore là. Surtout quand tu rentres à l'université. Tu ne sais pas trop comment ça marche l'université. À la première session, ce n'est pas facile. (E4, 8, paragraphe 62)

Bien, c'est le fait que c'était la première année que j'étais à l'université, et tu ne sais pas trop si ça va être gros, ça fait que c'était pour m'aider. (E5, 8, paragraphe 34)

Certains étudiants mentionnent que c'est justement cette réponse à ce besoin d'intégration qui les a le plus aidés. La mesure d'aide apparaît pour eux secondaire et

tenir place d'élément facilitateur de l'intégration comme le démontrent les extraits suivants :

Bien, je ne le sais pas sérieusement, je ne vois pas. Moi, je trouve que ça ne m'a pas vraiment aidé; je veux dire que je me suis rendu compte que je n'avais pas de misère dans mes cours, ça fait que je me suis dis : ça ne me sert peut-être à rien d'aller là. C'était plus une crainte de départ, quand je suis arrivée du cégep, je ne savais pas à quoi m'attendre de l'université. Moi, ce que ça m'a vraiment apporté, c'est que c'était le *fun*. On se réunissait, en même temps on riait, on parlait, ça faisait comme diminuer un peu le stress. (E6, 8, paragraphe 50)

Bien, c'est bon, c'est sûr que ça ne m'a pas aidé tant que ça, ça m'a peut-être sécurisée. Ce n'est pas ça qui a fait que j'ai eu une meilleure note. Mais ça enlève du stress un peu. (E3, 8, paragraphe 68)

Quand ils arrivent, ils ont déjà fait des stages, ils arrivent et ils ont déjà une base; moi, je suis arrivée là; eux autres ils parlaient de ça comme s'ils savaient; mais moi les stages je ne connaissais pas ça, ça fait que c'est bien de trouver quelqu'un qui peut vraiment nous rassurer pour nous dire comment ça va fonctionner, se faire dire, c'est quoi vraiment, ce qui va arriver, parce qu'avec [nom de l'aidant] on le faisait. Moi, je suis une personne à qui tu dois dire : « Ça marche comme ça, comme ça, comme ça. » Et c'était moins abordé, je trouvais, dans les cours. (E, 7, paragraphe 56)

2. Facteur du programme d'études

Le COR a identifié que le style de pédagogie, la trop lourde tâche, la difficulté de la matière et des cours pouvaient avoir un impact sur la réussite des étudiants. En encourageant les directeurs de programme à présenter des projets ayant comme objectif d'agir sur ce facteur, le COR espère ainsi augmenter la rétention et le taux de diplomation des étudiants de l'UQAC.

L'analyse de contenu des entretiens des étudiants sur cet aspect de l'OR est riche en information. Premièrement, pour plusieurs ces mesures ont permis la réussite d'un cours difficile :

Oh! Mon Dieu. Je pense que grâce à elle, je vais probablement passer le cours. Une chance qu'elle était là, parce que sinon, je pense pas que j'aurais eu des bons résultats comme ça, j'aurais probablement comme tout le temps passé sur la *fesse*; j'ai quand même pas loin de 80 %. (E2, 9, paragraphe 14)

J'aurais coulé mon cours si je n'étais pas allé là, ça c'est sur ! (E4, paragraphe 66)

J'étais en situation où j'aurais pu avoir potentiellement mon premier échec à vie à l'université. J'ai un bac en plus, mettons que j'en avais vraiment besoin pour me rassurer, pour être capable de comprendre, pour avoir du temps. (E3, paragraphe 14)

Bien, ç'a été vraiment pratique, parce que je ne voyais pas le bout du tunnel quand j'étudiais chez nous des heures et des heures et que ça n'avancait pas vraiment. Avec [nom de l'aidant] ce qu'on a fait, on a regardé les notes de cours, cours par cours. Puis on arrêtais à chaque élément pour m'expliquer vraiment la matière. Au lieu de passer rondement comme on fait dans un cours, on voyait vraiment plus en détail la matière. (E4, paragraphe 28)

Bien, c'est parce que mon premier examen, je ne l'ai pas passé. Ça fait que j'étais découragée. Si je n'avais pas eu de tuteur, j'aurais probablement lâché le cours. Parce qu'à un moment donné, tu n'es plus capable de suivre, ça va trop vite, ça te prend quelqu'un pour t'aider à remonter un peu la pente. J'ai tellement mis d'heures dans ce cours-là et t'as les autres cours aussi, t'as pas juste ce cours-là non plus. (E11, paragraphe 24)

Pour d'autres étudiants, ces mesures ont permis une augmentation des notes dans un cours :

J'ai eu un excellent résultat à mon premier examen, je ne sais pas comment ça aurait été. (E9, paragraphe 71)

D'ailleurs, après le premier examen, (on a eu deux examens jusqu'à maintenant : un examen écrit et un examen de laboratoire) et à mon examen écrit, j'étais au-dessus de ma moyenne. Oh oui ! quand j'ai commencé avec [nom de l'aidant], mon objectif c'était de ne pas être au dernier rang de la classe pour ne pas faire baisser la moyenne. Pis là j'ai eu au-dessus de la moyenne; je pense, que j'étais dans les quatre meilleurs de la classe et j'étais vraiment content. Ç'a vraiment du bon sens. (E4, paragraphe 22)

Certains ont eu des réponses à leurs questions dans des cours difficiles, pour d'autres l'aide permit un *déblocage* et certains ont gagné du temps :

C'est surtout dans les cours les plus durs qu'on a plus de misère dans les premiers tests, quand ce n'est pas clair avec le professeur. J'essaie d'aller trouver des informations que je ne suis pas capable de trouver dans le cours, pour être plus sûre. (E3, 8, paragraphe 16)

S'il n'y avait pas eu de volontaires qui se seraient dit : moi je vais t'aider, bien ça aurait été vraiment, vraiment difficile. Qu'il y ait une personne justement qui nous montre et qui nous donne vraiment des trucs simples à se rappeler, ça, c'était vraiment pratique. (E3, 13, paragraphe 36)

Une chance que les deux aidants étaient là, parce que pour faire mon projet, souvent j'étais bloquée. Ils venaient me voir, et ça avançait. (E2, 9, paragraphe 104)

Alors quand on est bloqué, d'avoir accès un service par Internet à la réponse nous permettrait de nous débloquent. (E4, paragraphe 74)

Bien, ça me prend un petit peu moins de temps pour étudier par après. (E2, 8, paragraphe 54)

Ça me prenait beaucoup moins de temps pour préparer mes examens, parce que normalement, comme je ne comprends pas tout de suite tous les périphériques, c'est comme, je ne sais pas, c'est comme plus facile. Mais il faut que quelqu'un t'explique ça. (E9, paragraphe 63)

Ç'a sauvé du temps je dirais. Beaucoup de temps, parce que, des fois quand tu es toute seule, tu prends plus de temps, sauf que là, en groupe, en plus ça travaille beaucoup, tu vois que n'es pas toute seule, ça fait que ça motive. Ç'a apporté beaucoup. (E5, 8, paragraphe 46)

Des étudiants aidants ont eux-mêmes reçu des rétroactions des étudiants à propos de l'aide qu'ils leur ont apportée dans le cadre de d'activité liée au facteur du programme d'études. Malgré qu'ils ne puissent pas témoigner avec certitude des impacts de leur aide sur la réussite des étudiants, plusieurs ont reçu des commentaires positifs :

Ce que les gens m'ont dit c'est que je les ai beaucoup aidés, surtout durant les cours de rattrapage. Plus précisément, cet hiver, je n'ai pas eu de rebonds du prof, mais je sais que la révision que j'ai donnée a aidé les étudiants dans leur compréhension. (A4, paragraphe 44)

Oui, ceux qui viennent toutes les semaines, je vois qu'ils travaillent mieux et semblent moins perdus. Pour les notes en tant que telles, je ne le sais pas. Mais les étudiants ont l'occasion d'apprendre ma méthode en plus de celle du professeur. (A9, paragraphe 45)

Il y a une étudiante en particulier qui a participé de façon régulière aux activités de tutorat et nous avons pu remarquer une nette amélioration de ses habiletés en écriture. Au fil de la session, ses textes contenaient beaucoup moins d'erreurs, elle ne répétait plus les fautes qu'elle avait l'habitude de faire et était meilleure pour s'autocorriger. (AT7, paragraphe 47)

3. Facteur de la relation entre le professeur et l'étudiant

Rappelons que ce facteur est retenu par le COR comme étant un de ceux sur lequel elle prétend agir dans le cadre des quatre types d'intervention qu'il a identifiés pour le développement du programme OR, mais que ce facteur n'a pu être mis en correspondance directe avec un des types d'intervention. La présente analyse s'attarde donc à repérer dans les contenus des entretiens des éléments qui démontrent la présence d'un effet sur ce facteur sans égard au type d'intervention.

Or, l'analyse de contenu ne permet pas vraiment d'identifier que les projets ont eu un impact sur ce facteur dans le sens où le COR l'avait stipulé, soit l'augmentation de la qualité et de la quantité des interactions entre le professeur et l'étudiant. Paradoxalement cependant, deux thèmes ressortent sur cette question en provenance des étudiants : les projets compensent pour le manque de disponibilité du professeur et il est plus facile pour l'étudiant d'entrer en relation avec l'aidant plutôt qu'avec le professeur. Les deux premiers extraits traduisent bien le thème de la disponibilité et les cinq derniers font état des difficultés rencontrées dans les contacts de l'étudiant avec son professeur.

Mettons que j'en avais vraiment besoin pour me rassurer, pour être capable de comprendre, pour avoir du temps, parce que le professeur n'aurait pas pu me donner autant de temps. (E3, paragraphe 14)

Moi, personnellement, j'ai trouvé ça pertinent, parce que l'on était un gros groupe et le prof n'est pas souvent là. (E3, 13, paragraphe 14)

Elle, elle te l'explique bien comme il faut [l'aidant]. Et moi, pourquoi que je ne voulais pas faire affaire au professeur? C'est parce que quand on pose des questions dans le cours, on se fait regarder drôle. Tu sais, elle est super correcte, elle est compétente, elle est *one* la professeure, sauf que quand on pose des questions, et que tout le monde est là, bien on dirait qu'elle dit : bien, voyons ! Tu le vois bien que ça fait ça, c'est facile, c'est évident ! C'est pour ça qu'il n'y avait pas gros de monde qui posait des questions dans le cours. Je pense que c'est pour ça que les gens allaient à l'encadrement. (E2, 9, paragraphe 16)

Tu te sens moins gênée, tu peux plus poser des questions, pis là tu sais un peu. T'es capable d'expliquer un peu ton point de vue, ton vrai questionnement et ça permet aussi de se plaindre. (E3, 8, paragraphe 32)

Moi, j'ai plus de facilité à aller voir les étudiants qu'à aller voir les professeurs. Ça fait que oui, ça peut aider. Je suis sûre que pour d'autres aussi parce qu'il y en a beaucoup qui sont timides. (E5, 8, paragraphe 64)

Le contact est plus facile, parce qu'avec les professeurs, veux, veux pas, on les vouvoie, ça fait qu'on n'a pas de proximité avec les professeurs; ça fait que quand on pose une question au professeur, on est tout gêné, on essaie de bien formuler notre question, tandis qu'avec des étudiants, bien ! tu n'es pas gêné, tu parles comme à tous les jours, tu t'exprimes comme tu le peux, comme tu le veux, ça fait que t'es capable de te faire comprendre. Tu vois aussi qu'eux sont mal à l'aise, pis c'est normal que tu le sois, mais un professeur, ça l'air trop. Il a le pouvoir en avant, c'est sûr que poser des questions aux étudiants c'est moins énervant. (E6, 8, paragraphe 54)

Tu sais, quand tu ne comprends pas quelque chose, et que tu vas voir le professeur après son cours, bien ! tu as l'air un peu comme la fille qui n'a pas écouté. (E11, paragraphe 62)

La quantité d'étudiants à la charge d'un professeur est un élément qui revient régulièrement comme explication de la nécessité d'offrir des mesures d'aide du type de l'OR et comme explication du peu de disponibilité des professeurs. Sur ce point, un étudiant et un directeur s'expriment ainsi :

C'est elle qui l'organise. C'est parce qu'ils le savent qu'il y a beaucoup trop d'étudiants. Ils ne pourraient pas répondre à toutes les questions, c'est l'affaire de 300-400 étudiants par session. Eux autres, ils n'ont pas le choix. Ils n'ont tout simplement pas le choix de mettre ces affaires-là en marche. (E3, 9, paragraphe 36)

Nous n'avons pas toujours le temps d'aider les étudiants. Je suis prof et directeur, donc ça réduit notre travail. On ne remplira pas notre mission pédagogique. Nous avons parfois beaucoup d'étudiants, 60 par exemple, alors comment voulez-vous qu'un professeur puisse tous les aider? (CS2, paragraphe 37)

4. Facteur de l'étudiant lui-même

L'étudiant lui-même, c'est-à-dire ses caractéristiques propres comme sa formation préalable, la précision de son choix scolaire et le régime d'études est un facteur retenu par le COR. Rappelons que ce facteur n'a pu être mis en relation directe

avec un type d'intervention du COR. Selon les documents consultés et l'analyse des entretiens, aucun des 15 secteurs disciplinaires n'a entrepris d'actions axées spécifiquement en fonction du type de formation préalable de l'étudiant (DEC préuniversitaire, DEC technique, formation secondaire). Cependant, un directeur reconnaît l'existence de cette problématique dans son secteur disciplinaire et considère que le projet a un effet sur ce facteur de la formation préalable :

D'autant plus que nos étudiants nous arrivent de différents horizons, de différents programmes collégiaux et que certains étudiants, qui proviennent de différentes techniques, nécessitent parfois un encadrement particulier. Donc, ces derniers ont plus de difficultés à s'intégrer dans un cheminement normal. On demande des préalables, mais souvent la connaissance en chimie ou en mathématique de ces étudiants est très loin dans leur mémoire et ils éprouvent des difficultés dans des cours où ces connaissances sont nécessaires. Avec ce programme de tutorat, ils réussissent à relativement bien s'en sortir. L'université doit donc garder ce programme. (D11, 03-04, paragraphe 27)

De la même façon, aucun projet ne cible un régime d'études en particulier. Les projets apparaissent offerts à l'ensemble des étudiants sans égard à ce type de caractéristique, mais certains projets sont parfois identifiés comme ayant eu un effet sur un type d'étudiants en particulier comme l'indique ce commentaire d'un directeur :

Il y a par exemple les candidats adultes, qui font un retour aux études pour compléter un certificat [nom du programme] sur une longue période, qui voient leur engouement augmenter et qui prennent par la suite d'autres cours à la session suivante, grâce aux contacts avec les étudiants qui ont été facilités. (D8, 03-04, paragraphe 18)

D'autres commentaires d'étudiants, ayant de telles caractéristiques et qui ont participé à des projets particuliers, permettent d'avoir un certain regard sur ce qu'ils ont reçu comme soutien :

Tu sais, moi comme j'ai fait la [nom du DEC technique] en 1991-92-93-94, ça fait quand même un bon bout. Il y a des notions qui me revenaient, sauf que là on allait beaucoup plus loin, c'était ma difficulté. Une chance que l'aidante était là. (E2, 9, paragraphe 14)

L'accès par *email* devrait tout de suite être possible. Ils nous donnent le *email* de la personne, mais ils devraient nous le dire quand ils nous donnent la feuille. On n'est pas là tout le temps, on est des étudiants à temps partiel, on ne connaît pas toutes les politiques, les mesures, les choses de l'université. Quand bien même qu'on y aurait été v'là vingt ans. Dieu seul sait que ça a changé. (E3, paragraphe 60)

Les facteurs de la précision du choix d'établissement et de l'intention d'obtenir le diplôme du programme dans lequel l'étudiant est inscrit n'ont pas été clairement abordés par les directeurs de programme. Cependant, l'analyse de contenu permet de soulever que l'intention d'obtenir le diplôme a pu être consolidée particulièrement chez les étudiants ayant agi à titre d'aidant dans le cadre des projets OR. Des directeurs de programme constatent que des aidants étaient motivés à poursuivre aux études avancées dans leur domaine d'études.

Une autre façon de pouvoir consolider mes apprentissages. C'est, pour moi, comme une sorte de formation continue, un moyen différent d'en apprendre davantage sur ma future profession. (AT6, paragraphe 27)

J'ai remarqué pendant les trois dernières années, puisqu'on prend surtout des étudiants de troisième ou de quatrième année pour faire ce travail, qu'un grand nombre de ces étudiants poursuivent à la maîtrise ici. Ils se sont valorisés, avec le titre de T.A., alors que nous n'avons changé qu'un mot. Ils s'identifient au département, car ils sont dans le département, payez par celui-ci et ils ont leur propre bureau. C'est d'une pierre deux coups. (D3, 03-04, paragraphe 46)

5. Facteur de l'engagement

Ce facteur est identifié par le COR comme en étant un sur lequel le programme OR veut agir par l'intermédiaire des projets OR. Quelques projets apparaissent avoir effectivement eu un impact sur le niveau d'engagement de l'étudiant. Voici ce que les directeurs de programme disent à ce sujet :

Le premier impact, je l'ai donc vu au colloque. Ils devaient travailler en équipe sur différentes questions et on s'est rendu compte qu'il s'était fait un très bon travail. Je trouvais qu'au niveau de l'engagement, de venir un vendredi matin, démontre un intérêt pour sa formation. Puis, je dirais que si le *projet réussite* nous a permis en ce sens-là de soutenir ce genre d'action auprès des étudiants de la première année et des autres années du baccalauréat, l'effet n'est pas mineur. (D6, 04-05, paragraphe 16)

Il y a eu des rencontres individuelles avec les étudiants pour connaître leur engagement dans leurs études, forces, faiblesses et connaître leurs besoins. (R14, 02-03, paragraphe 71)

Lors des activités d'intégration, on a pu entendre des étudiants plus avancés vanter le service aux nouveaux en disant que c'est ce qui les a convaincus de rester au programme. (R3, 03-04, paragraphe 29)

L'analyse du contenu des entretiens auprès des aidants et des étudiants eux-mêmes n'a cependant pas permis de mettre en évidence ce facteur dans les projets de façon spécifique.

6. Facteur de la motivation

Ce dernier facteur apparaît souvent faire partie de nombreux projets selon l'analyse de contenu des entretiens. Il apparaît que plusieurs projets, malgré qu'aucun

ne mentionne clairement cet objectif dans ses propositions formelles, ont eu un impact sur ce facteur. Plusieurs directeurs ont ainsi perçu une augmentation de la motivation de leurs étudiants, comme le démontrent les extraits suivants :

Oui, c'est important, car c'est un projet qui a une répercussion directe sur la motivation des étudiants et qui leur montre que leur institution croit en eux, en leur donnant les outils appropriés pour être en mesure de diplômer et de devenir bachelier. (CS01, 03-04, paragraphe 36)

Si on n'avait pas de projet réussite, on n'aurait pas cette motivation chez les étudiants. (CS03, 04-05, paragraphe 37)

S'ils n'avaient pas eu ces programmes, ils auraient été éliminés ou démotivés, parce qu'un étudiant qui sent que ça va mal se démotive et sort du programme. Il est découragé parce qu'il ne réussit pas à prendre le dessus et, à un moment donné, il se décourage. Donc, vraiment le programme *réussite* a été un effort très positif. (D11, 04-05, paragraphe 18)

Amélioration des notes de plusieurs étudiants et motivation à poursuivre dans le domaine. (R13, 02-03, paragraphe 38)

Étudiants plus motivés dans leurs études. (R6, 02-03, paragraphe 35)

Elles attendaient toutes avec impatience le stage d'été et se disaient des plus motivées à poursuivre le programme. (R01, 02-03, paragraphe 38)

Ce changement dans la motivation des étudiants est aussi perçu par plusieurs aidants :

Ça motive les étudiants à ne pas lâcher. (A1, paragraphe 67)

L'*Opération réussite* peut empêcher quelques étudiants de se décourager. (ACS, paragraphe 68)

Une personne était venue à un atelier complet et est revenue une seconde fois pour revalider les choses et vraiment ses pratiques avaient changé et ça allait mieux. Elle était découragée et là, elle était *réencouragée*. Je sens vraiment que ça apporte un baume sur le panier percé avec des techniques plus efficaces. Les commentaires sont extrêmement positifs. (A02, paragraphe 45)

Enfin, plusieurs étudiants corroborent que les projets auxquels ils ont participé ont contribué à augmenter leur motivation aux études. En voici deux exemples :

Je ne suis pas sûre que j'aurais eu la même motivation à continuer les cours, parce que ces cours-là, c'était de l'ouvrage. (E2, 9, paragraphe 128)

Sérieusement, vraiment, parce qu'à la fin, ils ont fait un retour avec moi, tous les points forts, les points faibles, ça m'a encouragée. Vraiment, parce que c'était très positif comme commentaires. (E15, paragraphe 30)

3.3.1.2.5 *Effet sur la variable de la rétention*

Un des objectifs principaux du programme OR est l'augmentation du taux de rétention des étudiants dans leur programme d'études, ce qui devrait avoir par la suite un effet sur les taux de diplomation. Cette variable de la rétention a déjà été analysée plus haut sous un angle quantitatif mais nous en avons ici une vision plus qualitative.

Malgré qu'il ressorte qu'il est difficile pour les directeurs d'établir avec certitude que les projets qu'ils ont réalisés ont eu un effet réel sur la rétention, la très grande majorité constate des effets sur cet objectif. Le Tableau 47 présente pour chacun des secteurs disciplinaires, la manière dont le directeur s'est exprimée sur la question.

Tableau 47

Analyse de contenu des entretiens des directeurs sur le thème de la rétention selon le secteur disciplinaire

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens sur le thème de la rétention
1	J'ai fait des statistiques, mais autrement qu'administrativement, je veux dire que j'ai la liste de tous les noms en première et en deuxième année. Donc, j'ai regardé le nombre de personnes en première année, puis je regardé la liste de noms des gens qui se réinscrivaient en deuxième année et j'estime à 12 % d'augmentation par année en première année. De plus, on a diminué d'autant (12 %) les gens qui partaient de chez nous après la première année; alors c'est assez significatif. La clientèle augmente, alors qu'elle diminuait auparavant. (D1, 04-05, paragraphe 19)
2	Nous n'avons pas perdu d'étudiants ce trimestre. On aime à penser que l' <i>Opération réussite</i> fait partie des raisons qui expliquent ce bilan intéressant. (D2, 03-04, paragraphe 21)
3	Généralement, le programme a encouragé les étudiants à rester [nom du programme]. Oui, toutefois, ça prend encore du temps pour avoir une idée assez globale des impacts de ce projet. Nous avons des témoignages d'étudiants qui ont dit que s'ils n'avaient pas ce service, ils ne seraient pas aussi bien encadrés. (D3, 03-04, paragraphe 16)
4	On y constate une bonne année 1995-1996 avec un taux de 91,7 % suivie d'une période de tendance à la baisse pour les cinq années suivantes pour atteindre 77 % en 2000-2001. Enfin, les trois dernières années ont vu cette tendance s'inverser avec des taux de 88 %, 83 % et 87 %. Plusieurs facteurs influencent ce pourcentage, mais les projets réalisés dans le cadre de l' <i>Opération réussite</i> y sont sûrement pour quelque chose. (R4, 03-04, paragraphes 44-45)
5	Toutefois, l'ajout de ressources supplémentaires pour favoriser la réussite dans les études a sûrement contribué à améliorer ces divers indicateurs. (D5, 03-04, paragraphe 19)

Tableau 47 (suite)

Analyse du contenu des entretiens des directeurs sur le thème de la rétention selon le secteur disciplinaire

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens sur le thème de la rétention
6	Pour la rétention, je dirais qu'au [nom du département], le taux de rétention est déjà élevé. La diplomation est restée stable. (D6, 03-04, paragraphe 25-26)
7	Cette année, on a perdu beaucoup moins d'étudiants que les autres années. Ça fait plusieurs années qu'on le fait et habituellement sur 30 étudiants on en perdait facilement 5 à la fin de la première session et 2 ou 3 autres ensuite. Bon ! Là on n'est pas rendu à la fin de l'année, on verra bien, mais à Noël cette année, sur 40 on en a perdu moins de 5. Peut-être 3, et sur 40 ça peut être important, la proportion. On est à moins de 10 % alors qu'on était facilement à 16,5 %. Donc, la différence est très importante. (D7, 04-05, paragraphe 10)
8	La perte d'étudiants entre la première année et la seconde a considérablement diminué. (R8, 02-03, paragraphe 29)
9	Le taux d'abandon et d'échec a diminué de façon significative. Les étudiants ont beaucoup apprécié l'encadrement qui leur a été offert, le taux de participation et la baisse du taux d'abandon et d'échecs en sont la preuve. (R9, 02-03, paragraphe 24)
10	Oui, bien je ne peux pas te dire pour la rétention, mais je peux te dire que ça permet de soutenir le client mentalement et dans les faits. (D10, 04-05, paragraphe 18)
11	Chaque année nous retrouvons de dix à douze étudiants qui utilisent le programme de tutorat. Nous aurions perdu ces étudiants sans ce programme, puisqu'ils se seraient démotivés et auraient décroché par la suite. Je peux affirmer que nous retenons de dix à douze étudiants de plus dans notre programme comparativement à la période où le programme n'existait pas. Ce sont des retombées positives de ce côté. (D11, 03-04, paragraphe 19)

Tableau 47 (suite)

Analyse du contenu des entretiens des directeurs sur le thème de la rétention selon le secteur disciplinaire

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens sur le thème de la rétention
12	Nous, on essaie de compiler les statistiques, de voir si à travers les statistiques on peut voir un progrès, mais il faut quand même être conscient qu'on s'attaque à un groupe restreint de personnes qu'on rencontre 2 ou 3 fois par semaine. On essaye d'évaluer l'impact du programme; mais à date, c'est assez difficile de le faire. Bien qu'on appuie ces personnes, il ne faut pas penser non plus que ça transforme complètement les individus ou le contexte de l'université. On a remarqué qu'un certain nombre de personnes abandonne, mais vu qu'ils sont en sanction graduée, c'est dur de mesurer le résultat. (D12, 04-05, paragraphe 20)
13	Nous constituons un programme où nous avons une bonne rétention et je crois que l' <i>Opération réussite</i> y contribue. (D13, 03-04, paragraphe 23)
14	Je ne le sais pas. Le projet est en place depuis deux ans et les gens vont terminer dans deux ans. Le taux de rétention est bon et nous n'avons pas beaucoup d'abandons. (D14, 03-04, paragraphe 32)
15	On a quand même un taux de rétention assez élevé. Les étudiants au baccalauréat [nom du programme], lorsqu'ils s'inscrivent, continuent. Je pense que ça aide les étudiants, car c'est un bon outil pour certains cours. (D15, 04-05, paragraphe 18)

3.3.1.3 Autres impacts

L'analyse du contenu des entretiens des différents groupes est riche en termes d'information sur des impacts provoqués par la mise en œuvre du programme OR. Il ressort de cette analyse des effets que l'OR espérait provoqués, mais il apparaît d'autres changements que le COR ne semble pas avoir prévus. Les paragraphes qui suivent présentent les résultats de cette analyse des impacts du programme OR.

L'analyse de contenu des entretiens a permis d'identifier des thèmes correspondants à des changements non prévus au départ lors de la construction du modèle théorique du programme mais qui ont été pourtant évoqués par les interviewés. Pour la présente analyse, quatre thèmes sont retenus puisqu'ils ont été plusieurs fois mentionnés par un bon nombre de participants comme étant des éléments sur lesquels le programme OR a créé un changement : (1) le recrutement et la visibilité; (2) la synergie et la dynamisation; (3) l'aidant; (4) l'institution, l'enseignement et l'encadrement. Chaque thème est analysé en fonction du contenu des entretiens et des rapports de projet.

3.3.1.3.1 Recrutement et visibilité

Plusieurs directeurs abordent spontanément les thèmes du recrutement et de la visibilité de l'UQAC comme étant des éléments sur lesquels l'OR a eu un impact :

Il y a eu des effets sur des étudiants qui restent, sur des étudiants compétents qui restent dans leur champ d'intérêt, mais curieusement aussi au niveau des inscriptions. Cette année nous nous retrouvons avec le double du nombre d'inscriptions de l'année dernière. Je crois que ça c'est fait de bouche à oreille, par des activités de visibilité, réalisées par des étudiants et supportées par des encadrements. Ces activités sont directement ou indirectement soutenues par l'assistanat que nous offrons et cela a un effet non seulement sur la rétention, sans toutefois avoir vu les derniers chiffres, mais également sur la publicité ou la visibilité du module qui fait que les gens veulent s'inscrire dans notre programme. Alors, on ne peut avoir d'impact plus grand. Et c'est en grande partie dû à ces activités. (D1, 03-04, paragraphe 23)

Ce n'est pas juste lié à ça, sauf que ça nous permet de dire à nos étudiants : regardez ce qu'on fait chez nous. Ça se parle entre eux et le nombre d'admissions augmente d'année en année. (D14, 04-05, paragraphe 17)

Ces actions permettent de publiciser nos programmes dans le milieu, créent un sentiment d'appartenance au sein de nos clientèles étudiantes et donc, ont un effet de rétention, rendant l'université plus visible auprès de notre collectivité et participant à convertir davantage nos nouvelles demandes d'admission en inscriptions. (R1, 03-04, paragraphe 40)

3.3.1.3.2 Synergie et dynamisation

L'OR est spontanément décrit par plusieurs comme ayant provoqué à l'intérieur des programmes et des groupes d'étudiants un mouvement de synergie et de collaboration. Plusieurs interviewés constatent qu'un des effets de l'OR est d'avoir créé du dynamisme dans les secteurs disciplinaires.

Il s'est créé une synergie dans le groupe. D'autant plus que les équipes variaient constamment. Les étudiants ont trouvé que c'était beaucoup de travail, mais nous croyons que l'expérience est formatrice. (CS3, 03-04, paragraphe 27)

Cela a créé une espèce de *momentum*, qui a été très intéressant et sur lequel on voudrait prendre modèle pour les années à venir. (D2, 03-04, paragraphe 17)

En dehors des activités pédagogiques organisées, nous avons remis sur pied l'association étudiante et il y a eu un effet de dynamisation de la vie départementale qui y a contribué. (D2, 03-04, paragraphe 25)

Crée beaucoup d'intérêt et de synergie : tellement de synergie qu'au niveau du baccalauréat, les gens de deuxième année travaillent spontanément avec ceux de première année pour les aider à effectuer ce rituel de passage. (D1, 03-04, paragraphe 17)

C'est la valorisation de la formation et de l'encadrement. Il faut s'en occuper plus, car ces mesures changent les étudiants qui la reçoivent, mais aussi les gens qui s'en occupent. Il y a aussi plusieurs effets positifs que le projet produit dans le milieu à part l'effet produit sur l'étudiant dans le besoin. (D001, 03-04, paragraphe 29)

Le projet [nom du projet] est issu de la combinaison de deux activités subventionnées par l'UQAC. La fusion des deux projets a suscité une synergie et la mise en place d'un service, d'une équipe constituée à la fois d'étudiants et d'éducateurs qui a eu un impact à l'intérieur du module. (R15, 02-03, paragraphe 71)

Je pense aussi que ça met de la vie dans les modules. (A15, paragraphe 67)

Ce qui crée une dynamique intéressante. Ce qui a très bien fonctionné. (D6, 03-04, paragraphe 17)

Ce qui a créé une dynamique de groupe enviable, puisque le problème devant lequel nous nous retrouvons c'est que l'unité détient trois programmes qui ne s'entremêlent pas. Donc l'*Opération réussite* donne l'occasion de favoriser l'unité et les interactions entre les étudiants de ces différents programmes. S'occuper des étudiants de cette façon produit une dynamique intéressante. (D05, 03-04, paragraphe 19)

Ce projet crée une dynamique entre les étudiants des différentes années et les enseignants. (R8, 02-03, paragraphe 29)

De plus, ce projet permet d'installer une dynamique très stimulante au sein du [nom du programme], favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance entre le corps enseignant et les étudiants inscrits à notre programme. (R8, 03-04, paragraphe 30)

Le jumelage des étudiants des différentes années soude les amitiés, crée des liens, favorise le partenariat, la complicité et le partage de connaissances. (D01, 03-04, paragraphe 37)

Nous croyons que [titre du projet] contribue à créer une dynamique chez les étudiants et les professeurs, qui ne peut qu'être positive pour les étudiants, voire même pour les professeurs. (CS3, 03-04, paragraphe 103)

3.3.1.3.3 *Aidants*

Le programme OR a un impact considérable sur l'étudiant qui agit en tant qu'aidant dans le cadre des projets. L'analyse de contenu révèle des effets importants et à plusieurs plans. Le tableau 48 présente les éléments sur lesquels le programme OR a eu, pour les étudiants aidants, un impact, suivis d'extraits d'entretiens en provenance des individus de ce groupe. Les directeurs de programme sont nombreux, eux aussi, à reconnaître que cette expérience a des impacts sur les étudiants à plusieurs points de vue :

Cela représente un renforcement pour lui. Il peut l'écrire dans son CV. L'encadrement offert par l'étudiant représente également pour le professeur un encadrement pour lui-même. C'est quelque chose de très valorisant pour les étudiants qui deviennent assistants de cours. C'est d'autant plus leur chance de travailler dans leur champ d'intérêt, en plus de leur fournir une certaine aide financière. (D1, 03-04, paragraphe 15)

Ce que je constate, c'est que ça donne de l'emploi et des outils pédagogiques à certains étudiants dans le domaine. C'est une excellente valeur à ajouter à leur CV. (D2, 04-05, paragraphe 18)

Il faut voir aussi l'effet valorisant pour les étudiants qui font ce travail, puisqu'il y a un effet de rétention auprès de ces derniers également. Ils acquièrent une identité, car ils veulent souvent devenir enseignants, et c'est ce qu'ils font, en partie, auprès des professeurs. (D3, 03-04, paragraphe 44)

Tableau 48

Impacts du programme OR sur les étudiants agissant en tant qu'aidants

Impact	Extraits d'entretiens du groupe des aidants
Expérience de travail	<p>Avant tout, l'expérience de travail dans un domaine éducationnel. (A2, 1, paragraphe 24)</p> <p>Le tutorat m'a apporté une certaine expérience d'enseignement individuel. De plus, j'ai pu moi-même augmenter mes aptitudes en français. (AT, 7, paragraphe 41)</p>
Études	<p>Elle m'a permis d'en apprendre beaucoup sur le travail de laboratoire et m'a aidée pour les sessions qui ont suivi ce stage. (AT, 11, paragraphe 41)</p> <p>De retourner à la base, ça m'aide à comprendre certaines choses que je dois maîtriser dans mes propres études. (A2, 1, paragraphe 40)</p> <p>Une autre façon de pouvoir consolider mes apprentissages. C'est, pour moi, comme une sorte de formation continue, un moyen différent d'en apprendre davantage sur ma future profession. (AT, 6, paragraphe 27)</p>
Situation financière	<p>Ça m'a permis d'être à l'aise durant la charge de cours que j'ai donnée l'automne dernier. (A4, paragraphe 40)</p> <p>Côté financier, ça me fait un deuxième travail, mais ce n'est pas pour ça que je le faisais. (A2, 01, paragraphe 68)</p>
Liens avec des professeurs	<p>Je développe beaucoup de liens avec mon module et les professeurs, et ça me fait avancer. (A, 01, paragraphe 26)</p>
Développement personnel	<p>Je suis moins gênée devant un groupe. Je m'exprime mieux et j'ai pu adapter ma façon d'expliquer les choses aux autres. (A9, paragraphe 41)</p> <p>Même moi j'ai pu pratiquer mes techniques et mon leadership est meilleur. (A15, paragraphe 41)</p>

Le projet permet également de se donner du temps à passer au niveau de la matière au lieu de travailler ailleurs dans des milieux moins propices à la [nom du secteur]. Ils augmentent du même coup leurs chances de réussite. (D8, 03-04, paragraphe 20)

Ça aide au niveau de ceux qui s'impliquent, car c'est une expérience d'intervention, de partage de savoir, d'accompagnement et ça prend un encadrement incroyable. Ça devient très formateur pour les étudiants qu'on engage autant que pour ceux qui reçoivent leur aide. (D13, 04-05, paragraphe 38)

C'est un petit emploi, mais qui s'écrit bien dans leur C.V. puisque c'est directement en lien avec [nom du programme]. (D14, 03-04, paragraphe 46)

Même un étudiant a quelque chose à dire sur les bénéfices du programme pour les aidants :

Parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont rattachées à ça, parce que je pense justement que ces gens-là, ils ont une lettre du professeur, comme une lettre de référence; justement pour le doctorat, c'est bénéfique encore pour eux autres, ce n'est pas juste bénéfique pour nous autres aussi, et je trouve ça plate pour quelqu'un qui veut avoir une lettre, c'est une façon de l'avoir, pour te faire connaître, te faire connaître aussi des profs. Quand tu veux t'investir. (E2, 8, paragraphe 72)

3.3.1.3.4 *Institution, enseignement et encadrement*

De par la création du programme OR, l'UQAC apparaît envoyer un message à ses professeurs qui entreprennent de mettre de l'énergie dans l'encadrement, l'enseignement et la pédagogie. Au passage, plusieurs soulignent d'ailleurs l'existence d'un déséquilibre dans la valorisation de l'enseignement par rapport à la recherche dans les tâches des professeurs, déséquilibre que viendrait justement corriger l'OR :

Présentement, les professeurs qui se dévouent comme des damnés pour la pédagogie sont presque montrés du doigt dans une université qui s'est donné une mission de recherche. Je crois que l'institution devra se donner une nouvelle philosophie, car certains voient l'université comme un centre de recherche au-dessus d'une maison d'enseignement. Les professeurs sont d'autant plus considérés s'ils font plus de recherches que d'enseignement. L'objectif des professeurs est alors de se dégager de l'enseignement pour faire de la recherche. L'*Opération réussite* réussie alors à contrebalancer cette philosophie. En mettant un peu d'argent dans l'*Opération réussite*, l'université va montrer qu'elle s'intéresse à l'enseignement et pourra par la suite faire de la recherche. Dans son discours, l'université devrait faire savoir que sa mission première est la formation de la relève de demain dans laquelle celle du professeur est de participer à cette formation. (CS1, 03-04, paragraphe 43)

C'est la valorisation de la formation et de l'encadrement. Il faut s'en occuper plus, car ces mesures changent les étudiants qui la reçoivent, mais aussi les gens qui s'en occupent. Il y a aussi plusieurs effets positifs que le projet produit dans le milieu à part l'effet produit sur l'étudiant dans le besoin. (D001, 03-04, paragraphe 29)

D'autant plus que nous avons des contre-performances, au niveau de l'université, et qu'en réalité, sur le terrain, depuis une vingtaine d'années, la recherche a pris beaucoup d'importance et un peu au détriment de l'enseignement. Ces phénomènes généraux font en sorte que l'enseignement a été délaissé depuis un certain nombre d'années. Toutes les mesures qui visent à améliorer l'encadrement et à mettre davantage d'énergie, de ressources et de temps pour l'enseignement ou pour les étudiants, sont donc très positives. (D12, 03-04, paragraphe 19)

En général, les professeurs ne se bousculent pas pour faire de l'encadrement. Ce n'est pas l'encadrement qui est valorisé, mais bien la recherche. Donc, pour embarquer les professeurs, nous avons engagé des étudiants pour aider d'autres étudiants. (D02, 04-05, paragraphe 36)

Les professeurs sont de moins en moins présents, car le programme universitaire est concentré sur la recherche et on va demander à un étudiant de corriger tous les paradoxes du système. Il faudrait que l'institution supporte cela aussi. Il faudrait que cela soit valorisé dans les tâches du professeur et dans son évaluation pour que ça puisse justifier qu'ils mettent moins de temps sur d'autres aspects de leur tâche. Je crois que ça serait un élément clé. Les professeurs ont plusieurs choses à faire et choisissent ce qui est plus payant et, à mon avis, c'est souvent l'enseignement qui subit les contrecoups. Il faudrait que les professeurs soient également interpellés par les éléments de motivation. Ça démontre qu'il y a une prise de conscience que l'enseignement n'est pas assez valorisé. Mais ce n'est sûrement pas la seule chose qui va tout changer dans le système. Mais on pourrait

dire que c'est un premier pas qui n'est pas négatif. (D12, 04-05, paragraphes 31-37)

3.3.1.4 Difficultés dans l'opérationnalisation des projets

Durant l'opérationnalisation et l'implantation des projets du programme OR, certaines difficultés ont été rencontrées. Les difficultés les plus souvent soulevées tournent autour de trois grands thèmes : les disponibilités financières des projets, le recrutement des aidants et les changements de direction dans les programmes.

3.3.1.4.1 Disponibilités financières

Les difficultés rencontrées ayant trait aux disponibilités financières soulèvent premièrement le fait qu'il semble que plusieurs aidants aient consenti à faire des heures supplémentaires pour lesquelles ils n'ont pas pu être payés par le budget accordé par l'OR. Certains directeurs de programme parlent de bénévolat de la part des étudiants. Des directeurs ont remboursé les heures non payées grâce à un autre budget, souvent le budget du programme disciplinaire.

Beaucoup d'heures supplémentaires ont été faites. [Nom de l'aidant] a même fait des heures de bénévolat. Ce qui a permis de confirmer bien des choses, il faudrait avoir de plus gros montants pour essayer d'organiser des choses. (D14, 03-04, paragraphe 44)

Mais en général, les étudiants sont payés pour beaucoup moins d'heures de préparation que ce qu'ils mettent en réalité. (D8, 04-05, paragraphe 21)

Pour d'autres directeurs, le fait d'avoir épuisé leur budget a entraîné l'arrêt des mesures d'aide malgré la demande des étudiants et l'arrêt du développement de projet demandé par des professeurs pour leurs étudiants :

Dans certains cas, les étudiants auraient aimé avoir plus d'aide, mais il manquait de financement. (CS2, 04-05, paragraphe 18)

La difficulté, c'est qu'on n'a jamais assez d'argent. Les professeurs expriment leurs besoins et nous ne sommes jamais capables de les satisfaire. Le budget reste le même pour des salaires qui augmentent. (D5, 04-05, paragraphe 29)

3.3.1.4.2 Recrutement des aidants

La difficulté rencontrée à propos des aidants est celle du recrutement d'étudiants pour agir à l'intérieur des projets. Cette difficulté a été rencontrée par un peu moins de la moitié des directeurs des secteurs disciplinaires. Selon l'analyse de contenu, la difficulté de recrutement a parfois provoqué un retard dans l'opérationnalisation du projet et même occasionné des changements dans le projet lui-même. Dans les causes exprimées par les directeurs expliquant la difficulté dans le recrutement, il est mentionné le manque de disponibilité des étudiants puisqu'ils travaillent déjà ou qu'ils sont débordés par leurs propres études et aussi la compétence à agir en tant qu'aidant dans ce type de projet.

Le problème, c'est toujours de trouver l'étudiant qui va accepter de donner le tutorat à celui qui en a besoin. Jusqu'à date, on a réussi tant bien que mal à résoudre nos problèmes. (D11, 04-05, paragraphe 26)

Le projet des deux années a été identique, sauf que nous avons éprouvé des difficultés cette année puisque la personne qui devait faire les activités n'a pu les faire. Elle était assignée pour le faire, mais il a fallu la remplacer, ce qui n'a pas été facile. Ce qui fait que nous avons dû faire des activités de remplacement. (D7, 03-04, paragraphe 15)

Ma principale difficulté a été de recruter une étudiante qui ne travaillait pas pour acheminer le projet. (CS1, 03-04, paragraphe 23)

C'est toujours un défi d'essayer de retrouver des tuteurs, le plus possible des étudiants de troisième année, sinon des étudiants de deuxième année. Toutefois, les étudiants de troisième année sont débordés. Ils fournissent tout de même une bonne collaboration. (D11, 03-04, paragraphe 23)

La difficulté que l'on peut retrouver est celle du recrutement. Il faut réussir à intéresser une personne apte à diriger le projet. (D03, 03-04, paragraphe 23)

3.3.1.4.3 Changement de directeur

Les changements de directeur à la tête d'un secteur disciplinaire entraînent souvent des difficultés dans l'opérationnalisation des projets. Ces difficultés prennent la forme de retard dans l'opérationnalisation des projets et même parfois d'arrêt de participation d'un secteur pour une année. Lorsque le transfert du dossier OR se fait relativement bien, il arrive quelquefois que des directeurs soient surpris de ce qui leur est accordé et quelques-uns mentionnent leurs difficultés à prendre en charge un projet qu'ils n'avaient pas eux-mêmes créé.

Je ne pourrais vous dire ce qui s'est fait l'année précédente puisque j'ai commencé au mois de janvier. Après quelques mois, tout était déjà en marche et je n'avais pas de contrôle là-dessus. (D10, 03-04, paragraphe 17)

Tout s'est fait dans la précipitation. Il y avait un changement de garde; [nom du directeur] prenait sa retraite et moi je prenais le relais. Il avait fait la demande avant mon arrivée et je me suis retrouvé avec un budget amputé du tiers au début de l'année, ce qui a vraiment hypothéqué le projet. (D2, 03-04, paragraphe 29)

Aucun suivi n'a été fait par le directeur du module pour l'année 2002-2003. Toutefois, le nouveau directeur [nom du directeur] compte corriger la situation pour l'année 2003-2004. Nous espérons pouvoir produire des statistiques sur le projet 03-04. (R10, 02-03, paragraphes 25-26)

Fort malheureusement, un problème de manque de ressources à [nom du secteur disciplinaire] a fait qu'aucune des activités prévues n'a été réalisée. (R4, 03-04, paragraphe 23)

Pour moi, la difficulté a été de prendre connaissance, de comprendre l'esprit de ce projet puisque c'est la première année que je dirige le module. Par contre, tout ça a été facilité en raison des documents qui ont été produits dans les années précédentes. (D8, 03-04, paragraphe 26)

Le projet a été un peu long à démarrer, dû aux changements de direction fréquents. (D12, 03-04, paragraphe 15)

3.3.1.5 Pertinence de maintenir le programme selon l'analyse de contenu des entretiens

L'analyse de contenu des entretiens menés auprès des différents groupes est intéressante quant à leur perception de la pertinence de maintenir le programme OR de l'UQAC. Afin de permettre une analyse du contenu, les tableaux 49, 50 et 51 rassemblent, selon le groupe d'entretiens, des extraits pertinents.

3.3.1.5.1 Directeurs de programme

Les directeurs de programme des 15 secteurs disciplinaires s'expriment de façon non équivoque sur la pertinence de maintenir le programme OR à l'UQAC, comme l'indiquent les extraits d'entretiens du Tableau 49.

Les directeurs de programme parlent du programme OR comme étant indispensable, le qualifiant du plus important, d'unique et de spécial. Pour l'un d'eux, l'avenir de son secteur dépend du programme OR. Pour un autre, le programme OR a créé une habitude et il ne peut plus reculer, car des effets se font maintenant sentir. D'autres parlent de l'importance du programme OR pour développer la motivation des étudiants, pour leur montrer que leur institution croit en eux, pour faire connaître les services et démontrer l'importance de se préoccuper de la réussite des étudiants à l'université. Certains mentionnent que l'OR est le seul levier disponible pour eux lorsqu'un étudiant a un problème et que si le programme n'existait pas, il y aurait effectivement des problèmes. Un directeur souligne que l'OR permet une chance égale à tous pour la réussite et qu'en raison de cela, l'OR est indispensable.

Tableau 49

Pertinence de maintenir le programme OR selon les directeurs de programme

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens du groupe des directeurs de programme
1	Le <i>programme réussite</i> est pour moi le programme le plus important; si on le perdait, on paniquerait un petit peu, comme c'est arrivé l'année dernière, où on n'avait pas eu les montants demandés. On était revenu à la charge, parce que c'était important pour nous et c'est vraiment intégré à nos activités. On veut maintenant centrer la demande autour d'activités spécifiques parce que nous savons maintenant où c'est payant. (D1, 03-04, paragraphe 23)
2	C'est absolument indispensable. Ce serait regrettable d'abandonner ce projet puisque c'est, ni plus, ni moins, l'avenir de notre secteur qui en dépend. C'est absolument indispensable pour l'avenir du secteur, mais aussi de l'université. (D2, 03-04, paragraphe 35)
3	Oui, oui et oui. Absolument. Maintenant que nous sommes habitués et que nous avons commencé à avoir des programmes efficaces, on ne peut plus reculer. (D3, 03-04, paragraphe 42)
4	Tout à fait, c'est très important. (D4, 03-04, paragraphe 65)
5	Oui, surtout dans le contexte actuel. (D5, 03-04, paragraphe 29)
6	Tout à fait. Cela me paraît fondamental. Étant dans un monde de compétition, je me dis que si on ne voit pas à travailler pour développer la motivation de nos étudiants, à la rétention et à faire connaître nos services, puisqu'on en a et qu'ils s'améliorent tout le temps, nos concurrents le feront. (D6, 03-04, paragraphe 35)
7	Je pense que c'est important, quelle que soit la façon dont ça se fait, c'est important de continuer de se préoccuper de la persistance des étudiants à l'université. (D7, 03-04, paragraphe 29)

Tableau 49 (suite)

Pertinence de maintenir le programme OR selon les directeurs de programme

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens du groupe des directeurs de programme
8	C'est important. Les étudiants d'aujourd'hui ont de plus en plus besoin d'une acclimatation en raison de la conciliation travail-études qu'ils doivent faire, puisqu'ils sont beaucoup sollicités en ce sens. Ce projet permet de maximiser les chances de l'étudiant de poursuivre et de terminer ses études en développant une méthode de travail et des connaissances de base. (D8, 03-04, paragraphe 36)
9	Nous avons l'intention de refaire une demande l'an prochain en espérant que le projet soit encore là. (D9, 03-04, paragraphe 29)
10	Oui, parce que c'est le seul levier que nous avons lorsqu'un étudiant a un problème. Il n'y en a pas d'autres. Ça prend du support pédagogique et de l'aide particulière, et ce sont les seuls moyens dont nous disposons, d'autant plus que nous avons le budget pour le faire. (D10, 03-04, paragraphe 31)
11	Sûrement. Le projet est quelque chose de spécial et d'unique. (D11, 03-04, paragraphe 27)
12	Pour l'année qui vient, nous avons fait une demande de financement, en espérant qu'elle fonctionne. On ne peut être contre l'idée de mettre davantage d'énergie et de ressources pour l'encadrement pédagogique. (D12, 03-04, paragraphe 19)
13	Je pense que l' <i>Opération réussite</i> constitue une aide incroyable pour les étudiants et les intervenants. On peut alors se permettre de pousser un peu plus loin dans la matière, car ceux qui ont de la difficulté réussiront à rejoindre le groupe. Pour donner la chance à tout le monde, ce projet est indispensable. Si nous ne l'avions pas pour aider ces étudiants, nous perdriions un paquet d'étudiants pour la session d'hiver. (D13, 03-04, paragraphe 32)
14	Oui, s'il ne le fait pas, on a des problèmes. (D14, 03-04, paragraphe 22)
15	Oui, je trouve ces types de projet très intéressants. (D15, 03-04, paragraphe 29)

3.3.1.5.2 *Étudiants aidants*

Les étudiants ayant participé à l'OR en tant qu'aidants dans le cadre des projets de leur secteur disciplinaire parlent eux aussi avec enthousiasme du programme OR quant à sa pertinence de le maintenir à l'UQAC comme l'indiquent les extraits du Tableau 50.

Pour eux, offrir le programme OR est important et un étudiant en particulier estime que c'est une obligation de l'institution envers ses étudiants d'offrir un tel programme. Un autre aidant estime que l'étudiant doit être bien servi en rapport qualité/prix. D'autres pensent que le programme OR change l'image de l'université en n'optant pas seulement pour la performance et met de la vie dans les secteurs disciplinaires.

Le fait que l'UQAC soit une université en région amène, selon un étudiant aidant, plusieurs personnes admises sur une base adulte et que ce type de population a particulièrement besoin de l'aide du programme OR. Un autre reconnaît l'importance de l'OR puisque le programme permet l'approfondissement des apprentissages et confirme le choix du programme d'études de l'étudiant.

Tableau 50

Pertinence de maintenir le programme OR selon les étudiants aidants

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens du groupe des aidants
1	C'est plus qu'important, c'est une obligation d'offrir ça à ses étudiants. L'UQAC offre la chance d'avoir une bonne éducation en région, ça coûte cher étudier, on est dans une relation entreprise-client et le client, l'étudiant, doit être bien servi. (A1, paragraphe 66)
4	Oui, c'est essentiel. En région souvent, les gens sont acceptés sur la base adulte. S'il y a un trop grand écart au début de leur formation entre leurs acquis actuels et ce qu'ils doivent savoir pour commencer, ils ne sont pas prêts. (A4, paragraphe 66)
6	Oui, parce que je pense que ce type de projet peut vraiment apporter quelque chose. Approfondir nos apprentissages, se divertir tout en apprenant, confirmer notre choix de baccalauréat. (AT, 6, paragraphe 79)
7	Très important, parce que si l'UQAC n'offre pas ce genre de projet, la plupart des étudiants n'iront pas chercher ailleurs. L'UQAC est à proximité, les étudiants peuvent participer aux projets entre deux cours. Ils vont se contenter d'être toujours sur la limite. (AT, 7, paragraphe 68)
8	Si ça peut sauver une personne et l'empêcher de se démotiver ou la <i>remotiver</i> . Surtout en [nom du programme], si tu as un D tu passes le cours, mais ce n'est bon à rien un D, mais si jamais c'est ton seul D et que tu n'as pas à reprendre le cours ça vaut la peine. Aller chercher de l'aide, ça ne peut faire qu'aider. Si tu veux te donner un coup de pouce, vas-y ! (A8, paragraphe 67)
9	Oui, ça aide les étudiants à travailler de manière adéquate. (A9, paragraphe 67)
11	Oui, ça donne un stage très intéressant pour les étudiants. (AT, 11, paragraphe 71)
15	Pour faire une différente image du niveau universitaire, pas juste opter pour la performance. Ça démontre des projets réalisables où les étudiants peuvent s'impliquer. Même si on n'a pas beaucoup de ressources, on peut s'arranger. Je pense aussi que ça met de la vie dans les modules. (A15, paragraphe 67)

3.3.1.5.3 Étudiants

De la même façon, les étudiants ayant bénéficié de l'aide offerte par les projets du programme OR expriment tous leur assentiment quant à la pertinence de maintenir ce type de programme à l'UQAC comme l'indique les extraits du Tableau 51.

Certains expriment leur opinion en donnant des exemples de ce que le programme leur a personnellement apporté : des réponses à des besoins qu'ils n'auraient pu combler autrement, que l'OR a facilité leur adaptation à l'université. D'autres constatent la pertinence de l'OR en raison des difficultés qu'entraîne la première année d'université, soit l'année effectivement ciblée par l'OR, et du fait que sans l'OR, il pourrait y avoir une augmentation d'échecs. D'autres estiment que le programme OR pourrait encore plus se développer, qu'il faudrait le publiciser davantage et trouver des moyens pour conscientiser les étudiants à l'importance de profiter des services.

Tableau 51

Pertinence de maintenir le programme OR selon les étudiants

Secteur disciplinaire	Extraits d'entretiens du groupe des étudiants
1	Je ne connais pas ce que les autres offrent, mais en [nom du programme], c'est quand même assez complet. (E1, paragraphe 28)
3	Des besoins que je n'étais pas capable de combler autrement. (E3, paragraphe 18)
4	Moi, je trouve que s'ils ne veulent pas avoir une augmentation d'échecs, il faut que ça reste absolument. (E4, paragraphe 82)
7	Il faut que ça continue ce petit truc-là parce que ça peut aider à bien des points que l'on ne toucherait pas nécessairement dans nos cours, puis c'est un plus. Je pense que c'est bon. (E7, paragraphe 60)
8	Oui, j'aimerais vraiment ça que ça reste. (E2, 8, paragraphe 44) Je pense que c'est important que ce soit encore là. Surtout quand tu rentres à l'université, tu ne sais pas trop comment ça marche l'université. À la première session, ce n'est pas facile. (E4, 8, paragraphe 62)
9	Oh oui ! Mets-en ! C'est sûr que je vais le faire. J'ai déjà commencé d'ailleurs, mais il faut que ça dure absolument, il faut juste que ça soit plus su et vu, que les gens prennent vraiment conscience de la démarche qu'il faut faire : passer par le service. (E3, 9, paragraphe 72)
11	J'espère que ça va rester parce que je trouve cela super important. Tu sais, des fois à l'université, tu es perdu là-dedans et quand tu vois qu'il y a des services comme ça ! (E11, paragraphe 56)
14	La pertinence est là, parce qu'il y a une demande. Ce cours-là il est échoué à quasiment 60 %. La pertinence est là, même qu'elle devrait être développée encore plus. (E14, paragraphe 52)

3.3.1.6 *Suggestions d'amélioration selon l'analyse de contenu des entretiens*

L'analyse de contenu des entretiens permet de dégager des suggestions d'amélioration pour le programme OR. Les pistes suggérées tournent autour de trois thèmes qui ont été particulièrement abordés par les participants : la publicité et la visibilité de l'OR, les besoins des directeurs de programme et le budget de l'OR.

3.3.1.6.1 *Publicité et visibilité*

La publicité du programme OR ainsi que sa visibilité ont déjà été soulignées comme étant des éléments pouvant avoir un impact sur la participation des étudiants à l'OR. Dans les suggestions d'amélioration du programme, plusieurs aidants et étudiants soulignent le caractère essentiel de trouver des moyens pour améliorer la visibilité des projets. Il est souligné que l'OR pourrait publiciser plus régulièrement ses services dans les journaux universitaires et que des messages soient véhiculés plus systématiquement dans les salles de classe pour en faire la promotion.

La publicité est essentielle, il faut que le monde le sache. Les étudiants ne sont pas très au courant de ce qui se passe dans l'université. (A001, paragraphe 53)

Il faudrait améliorer la publicité du projet pour augmenter le taux de participation. (A15, paragraphe 29)

La visibilité, je trouverais cela quelque chose de bien. Ce serait bien qu'ils le mettent dans le journal *Hors-cours* une fois de temps en temps. (E8, paragraphe 56)

Peut-être la visibilité. Comme nous autres, c'est une étudiante qui l'a dit dans le cours. Ça aurait été bien que quelqu'un qui est du projet vienne dans le cours pour en parler. (E02, paragraphe 34)

Que le message circule plus parce qu'il y a du monde qui aimerait ça. Ils ne le savent pas, c'est pour ça que c'est de valeur. (E11, paragraphe 54)

Afin d'augmenter la visibilité et ainsi augmenter la participation, des étudiants suggèrent d'intégrer les mesures d'aide et les projets directement dans les programmes d'études.

Il faudrait que le projet fasse directement partie du programme pour qu'ils le sachent sans que j'aie à en parler à chaque étudiant. (ACS03, paragraphe 57)

L'intégrer dans chaque bac, dans chaque faculté. (E13, paragraphe 52)

3.3.1.6.2 Besoins des directeurs de programme

Trois suggestions d'amélioration de l'OR touchent directement l'engagement du directeur de programme dans l'opérationnalisation de ses projets. Ces suggestions proviennent toutes des directeurs de programme qui expriment leurs besoins en termes d'aide et de soutien dans leur travail eu égard au programme OR. Premièrement, plusieurs suggèrent la création d'un répertoire des projets réalisés incluant des éléments des projets qui ont donné des résultats positifs et qui serait distribué aux directeurs de programme. Ce répertoire servirait d'outil de référence pour la création de leur propre projet dans le cadre de l'OR. En plus de ce répertoire de projets, quelques-uns soulignent le besoin d'avoir de l'aide pour la réalisation et le démarrage de leur projet par une ou

des personnes qui pourraient être embauchées par l'OR ou dans le cadre d'un séminaire destiné aux directeurs. D'autres mentionnent le besoin d'avoir des personnes-ressources permanentes au sein même des secteurs disciplinaires dont la tâche serait de coordonner les projets OR du secteur disciplinaire.

Aussi, il serait intéressant de disposer d'un registre de ce qui se fait dans les autres programmes et autres unités. (D12, 03-04, paragraphe 39)

Au lieu de commencer un nouveau projet chaque année, puisqu'on manque d'idées à la longue, ce serait intéressant de savoir ce que les autres modules font, afin de nous donner de l'inspiration. Nous pourrions avoir, en tant que directeur de module, un cahier qui présente les projets qui ont été acceptés pour qu'on puisse y puiser des idées. (D15, 03-04, paragraphe 29)

Peut-être qu'il serait intéressant de faire un feuillet d'information pour savoir quelles sont les réussites que l'on retrouve dans d'autres secteurs. Il y a des idées que l'on pourrait prendre qui apporteraient d'autres choses. (D3, 03-04, paragraphe 48)

Il faudrait faire un genre de séminaire pour aider les directeurs de module qui veulent vraiment participer. Peut-être en formant une équipe de soutien qui pourrait aider les modules qui voudraient démarrer leur projet serait une solution. Il y a déjà un savoir-faire à l'UQAC. Je pense que pour rendre l'*Opération réussite* plus efficace, ce serait intéressant pour les modules où leur projet fonctionne bien puissent, peut-être à même l'argent de l'*Opération réussite*, payer des gens qui vont aider d'autres personnes à s'organiser. Selon moi, ce ne serait peut-être pas inefficace de le faire. (D001, 03-04, paragraphe 32)

Dans un monde idéal, peut-être pourrait-il y avoir, dans chacune des unités, une ou deux personnes qui seraient engagées à temps plein pour s'occuper de l'*Opération réussite*. Je ne sais pas si ce serait possible sur le plan financier, mais sur le plan humain ce serait l'idéal. (D12, 03-04, paragraphe 39)

3.3.1.6.3 Budget

Les difficultés budgétaires ont déjà été discutées et mises en évidence dans l'analyse des difficultés rencontrées durant l'opérationnalisation des projets des secteurs disciplinaires. Ici, des directeurs s'inquiètent de la récurrence du budget octroyé par l'UQAC au COR. Certains soulignent que depuis les débuts de l'OR, le budget est demeuré le même, mais que les taux salariaux des étudiants ont augmenté. Ils suggèrent que le budget de l'OR puisse suivre cette inflation. D'autres suggèrent l'augmentation des sommes accordées.

Je pense qu'il faut que ce soit un projet récurrent, d'année en année, puisqu'il représente une nouvelle façon de faire et ce sont des interventions ponctuelles qui peuvent être différentes d'une année à l'autre. (D002, 03-04, paragraphe 33)

Idéalement, le budget de l'opération réussite devrait être intégré dans le budget régulier et l'université s'assurer que ces postes budgétaires suivent la même allure que l'inflation et que l'augmentation du salaire horaire. Sinon, c'est comme si on épuisait graduellement nos ressources. En espérant que ces budgets vont cesser de rester constants et surtout de diminuer. (D5, 03-04, paragraphe 29)

Je crois que pour qu'il y ait des résultats tangibles, il faudrait qu'il y ait un investissement plus massif, bien que je n'ai pas les chiffres totaux du projet. Quoique quelques milliers de dollars par unité administrative puissent paraître un gros montant en bout de ligne, mais pour qu'il y ait un effet direct, à mon avis, il faudrait que chaque unité administrative dispose d'un budget se chiffrant en plusieurs milliers de dollars, voire quelques dizaines de milliers de dollars, afin qu'il y ait vraiment une différence. Sinon, il y aurait l'embauche de ressources permanentes qui serait une solution. (D12, 03-04, paragraphe 37)

3.3.1.7 Particularités des projets des différents secteurs disciplinaires

Cette partie décrit les principales caractéristiques propres à chacun des 15 secteurs disciplinaires se rapportant à l'opérationnalisation des projets effectués. Cette analyse découle directement de l'analyse du processus du programme OR et des autres analyses qualitatives de ce chapitre. Ainsi, huit caractéristiques sont retenues et recherchées pour chacun des secteurs disciplinaires : (1) le type d'intervention; (2) le changement de direction à la tête du secteur disciplinaire; (3) le caractère obligatoire ou non du projet; (4) l'implication du directeur quant au suivi du projet; (5) le recrutement des étudiants aidants; (6) la participation des étudiants aux projets; (7) l'atteinte de la population étudiante ciblée par le projet; (8) la visibilité et la publicité du projet. D'autres caractéristiques sont parfois incluses dans l'analyse pour un secteur particulier. Le but de cette analyse par secteur disciplinaire est de permettre l'identification de caractéristiques pouvant moduler l'effet de l'OR sur la rétention, compte tenu que certains secteurs peuvent justement être plus performants que d'autres. Les 15 secteurs faisant l'objet de la présente analyse sont d'ailleurs ceux qui ont servi à déterminer l'effet de l'OR sur la rétention dans la partie quantitative de cette thèse. Les données utilisées pour cette analyse proviennent des entretiens effectués auprès des directeurs de programme, des étudiants aidants et des étudiants du secteur ainsi que des rapports des projets. Pour chaque secteur, un tableau présente une synthèse des caractéristiques afin de faciliter l'analyse d'éventuels effets modulateurs sur la rétention. Rappelons ici que, dans les 15 tableaux qui suivent, la numérotation des types d'activités se réfère à : (1)

ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme; (2) ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance; (3) ayant un impact sur la connaissance et la valorisation du programme et des professions; (4) ayant un impact sur l'identification de problématiques particulières dans un programme.

3.3.1.7.1 Secteur disciplinaire 1

Ce secteur (Tableau 52) participe à l'OR depuis le début sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme depuis l'implantation de l'OR et le transfert du dossier de l'OR a été effectué sans difficulté. Les aidants sont recrutés parmi les étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire. Les professeurs sont directement impliqués dans les projets d'encadrement puisque ceux-ci se rapportent à l'encadrement dans les cours dont ils sont responsables. Le directeur assure un bon suivi des activités. Les étudiants sont informés du projet directement dans les classes et la participation est bonne. Aucune difficulté particulière n'est soulevée dans l'opérationnalisation des projets.

Tableau 52

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 1

Type d'intervention	1, 3
Activité	Ouverte à tous, libre
Recrutement aidant	Non problématique, étudiants de premier cycle du secteur disciplinaire
Changement de directeur	Un changement avec transfert du dossier
Implication du directeur	Suivi des activités, implication des professeurs dans les projets
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Directement dans les classes par les professeurs

3.3.1.7.2 Secteur disciplinaire 2

Ce secteur (Tableau 53) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu deux changements de direction du programme depuis l'implantation de l'OR qui ont causé des difficultés dans l'opérationnalisation du projet. Le nouveau directeur a dû refaire une nouvelle proposition de projet en cours de trimestre pour obtenir une nouvelle subvention. Le projet de la deuxième année de participation à l'OR a débuté avec un retard et fut ralenti par manque de budget.

Tableau 53

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 2

Type d'intervention	1, 2
Activité	Ouverte à tous et avec incitatif
Recrutement aidant	Pas de difficulté
Changement de directeur	Cause des difficultés
Implication du directeur	Faible pour le suivi de l'aidant
Participation des étudiants	Moyenne
Participation population cible	Non, mais mise sur pied de mesures incitatives
Visibilité et publicité	Directement dans les classes

Les aidants sont recrutés parmi les étudiants de deuxième et de troisième année du premier cycle et des études de cycles supérieurs du champ disciplinaire sans trop de difficultés. L'analyse qualitative révèle qu'il y a eu peu d'encadrement pour l'étudiant aidant durant une année de participation. Les étudiants sont informés du projet directement dans les classes, mais la participation est faible et la clientèle cible est peu atteinte. Un incitatif (amélioration des notes dans des cours) a été mis de l'avant, mais l'analyse de contenu ne permet pas de connaître si cette mesure a permis d'améliorer la participation.

3.3.1.7.3 Secteur disciplinaire 3

Ce secteur (Tableau 54) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Les professeurs du secteur sont directement impliqués dans les projets d'encadrement et un professeur du secteur a été nommé responsable de l'encadrement et travaille de concert avec le directeur. Le directeur assure un bon suivi des activités et le recrutement des aidants ne semble pas avoir causé de difficulté. La population des étudiants en difficulté a été difficile à rejoindre la première année et des stratégies ont été élaborées pour pallier le problème. Les professeurs étaient invités à repérer les étudiants en difficulté et ceux-ci étaient rejoints directement par le responsable ou par le directeur qui leur assignait un aidant. Des stratégies de valorisation du travail des étudiants aidants ont été mises en marche. Aucune difficulté particulière n'est soulevée dans l'opérationnalisation des projets.

3.3.1.7.4 Secteur disciplinaire 4

Ce secteur (Tableau 55) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme depuis l'implantation de l'OR qui ne semble pas avoir causé de difficulté particulière. Les professeurs du secteur sont impliqués dans les projets d'encadrement. Le directeur assure un suivi des activités, mais un aidant constate qu'il n'a pas été suffisamment supervisé par un professeur. Les étudiants sont informés du projet directement dans les classes par les professeurs.

Tableau 54

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 3

Type d'intervention	1, 2, 4
Activité	Ouverte à tous, obligation étudiants en difficultés
Recrutement aidant	Aucune difficulté
Changement de directeur	Aucun changement
Implication du directeur	Suivi des projets, implication des professeurs, professeur nommé responsable de l'encadrement
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Non, mais mise sur pied de stratégies d'identification des étudiants en difficulté
Visibilité et publicité	Directement dans les classes

Plusieurs projets ont été explorés dont un qui fut un échec selon l'analyse de contenu. Les étudiants aidants sont recrutés parmi les étudiants de cycles supérieurs du secteur. Pour le projet de type 4, une difficulté dans le recrutement de la personne ressource est constatée, ce qui a ralenti le projet. Aucune autre difficulté particulière n'est soulevée dans l'opérationnalisation des projets.

Tableau 55

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 4

Type d'intervention	1, 4
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Étudiant aux cycles supérieurs, difficulté dans le recrutement de l'aidant pour le projet de type 4
Changement de directeur	Aucun changement
Implication du directeur	Implication des professeurs, un aidant manque de suivi de la part d'un professeur
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Directement dans les classes

3.3.1.7.5 Secteur disciplinaire 5

Ce secteur (Tableau 56) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Les professeurs du secteur sont impliqués dans les projets d'encadrement puisque ceux-ci concernent directement leurs cours. Ce sont les professeurs qui font parvenir au directeur du programme les propositions de projets à la suite de sa demande. Ce sont aussi les professeurs qui produisent le rapport concernant leur projet. Le suivi des projets est ainsi assuré par les professeurs du secteur disciplinaire qui est responsable de

la création et du suivi de son projet. L'analyse de contenu ne permet pas d'avoir de l'information sur le recrutement des aidants.

3.3.1.7.6 Secteur disciplinaire 6

Ce secteur (Tableau 57) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation qui a provoqué un retard dans le dépôt d'une des propositions de projet. Deux professeurs du secteur se sont impliqués plus particulièrement dans les projets d'encadrement durant les deux premières années. Une des personnes en charge des projets n'a pas suffisamment assuré le suivi des activités particulièrement la deuxième année, ce qui a eu pour effet de ralentir considérablement les activités. La participation des étudiants varie selon l'activité et, parfois, il n'y avait aucun étudiant à l'activité proposée. Lorsque l'activité est directement liée au programme et en réponse aux besoins exprimés directement par les étudiants du secteur, la participation a augmenté. Le recrutement est fait par un professeur responsable de l'activité directement auprès des étudiants du secteur disciplinaire, et ce, sans difficulté. Un malentendu concernant le remboursement de certaines dépenses a causé un malaise pour le directeur qui a dû utiliser une autre source budgétaire pour acquitter certaines factures.

Tableau 56

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 5

Type d'intervention	1, 4
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Pas d'information
Changement de directeur	Aucun changement
Implication du directeur	Les projets sont créés par les professeurs qui en assurent le suivi et la publicité
Participation des étudiants	Oui
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Directement dans les classes par les professeurs

Tableau 57

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 6

Type d'intervention	2, 3
Activité	Ouvert à tous
Recrutement aidant	Sans difficulté, directement par le professeur responsable
Changement de directeur	Un changement, ralentissement des activités et du dépôt d'une des propositions de projet
Implication du directeur	Implication des professeurs dans les projets, cause ralentissement d'un des projets
Participation des étudiants	De nulle à bonne selon le projet
Participation population cible	Lorsqu'il y a participation
Visibilité et publicité	n/a

3.3.1.7.7 Secteur disciplinaire 7

Ce secteur (Tableau 58) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation qui a provoqué un arrêt des activités durant l'année et un retard dans la proposition de projet de l'année qui a suivi. Le recrutement est fait par le directeur directement auprès d'étudiants de troisième année du secteur disciplinaire, et ce, sans

difficulté. L'activité de type 4 a bien fonctionné la première année, mais un problème de disponibilité de la personne ressource pour la seconde année a eu pour effet d'arrêter complètement l'activité. Les activités sont présentées comme étant obligatoires aux étudiants du secteur, ce qui augmente nécessairement la participation.

3.3.1.7.8 Secteur disciplinaire 8

Ce secteur (Tableau 59) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Le transfert du dossier de l'OR s'est bien effectué malgré que ses changements aient occasionné un léger inconfort dans la gestion initiale du projet. Le recrutement est fait par le directeur et deux étudiants responsables des projets directement auprès d'étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire, et ce, sans difficulté. Un appel de mise en candidature est lancé chaque année et un comité se charge de la sélection des candidats. Une lettre attestant le travail de l'aidant est envoyée à celui-ci après chaque projet. La participation varie selon des périodes spécifiques durant le trimestre et selon l'activité. De façon générale, la population des étudiants en difficulté n'est pas rejointe. Les professeurs sont directement impliqués dans le projet puisque l'activité touche directement le cours dont ils sont responsables. Il est souligné que l'annonce des activités devrait être faite plus régulièrement durant le trimestre et plus encouragée par les professeurs. Les étudiants sont libres de participer ou non à l'activité qui a lieu en dehors des heures des cours et de jour seulement.

Tableau 58

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 7

Type d'intervention	1, 4
Activité	Présentée aux étudiants comme étant obligatoire
Recrutement aidant	Sans difficulté pour activité de type 1, problématique pour l'activité du type 4 qui provoque un arrêt de l'activité
Changement de directeur	Oui, ralentissement dans les activités et les dépôts de proposition des projets
Implication du directeur	Oui
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	n/a

Tableau 59

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 8

Type d'intervention	1
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Par le directeur et deux étudiants responsables du projet chez les étudiants de deuxième et troisième année du secteur disciplinaire avec un processus de sélection
Changement de directeur	Deux changements, léger ralentissement, bon transfert du dossier OR
Implication du directeur	Implication du directeur et des professeurs concernés par les projets
Participation des étudiants	Varie selon les périodes du trimestre et l'activité
Participation population cible	Faible
Visibilité et publicité	Directement dans les classes par les étudiants aidants et les professeurs, qui pourraient être améliorées

3.3.1.7.9 Secteur disciplinaire 9

Ce secteur (Tableau 60) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation. Le transfert du dossier de l'OR s'est bien effectué et ne semble pas avoir causé de difficulté. Le recrutement est fait par le directeur auprès d'étudiants de

deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire, et ce, sans difficulté. La participation varie selon des périodes spécifiques durant le trimestre et est qualifiée de très bonne. Les professeurs sont directement impliqués dans le projet puisque l'activité touche directement le cours dont ils sont responsables. Il est souligné que l'annonce des activités pourrait être plus encouragée par les professeurs. Les étudiants sont libres de participer ou non à l'activité et la population des étudiants en difficultés est rejointe.

3.3.1.7.10 Secteur disciplinaire 10

Ce secteur (Tableau 61) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation. Le transfert du dossier de l'OR a causé certaines difficultés. Un manque dans le suivi des projets est constaté durant la première année de l'OR et a provoqué des retards dans le dépôt des rapports et des propositions des projets de l'année suivante. Le recrutement est fait par un professeur nommé responsable du projet directement auprès d'étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire, et ce, sans difficulté. Le directeur du programme ne gère pas personnellement le projet. Les étudiants sont libres de participer ou non à l'activité. L'analyse de contenu ne permet pas d'avoir de l'information sur la participation des étudiants ni sur la publicité et la visibilité des projets de ce secteur.

Tableau 60

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 9

Type d'intervention	1
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Sans difficulté, parmi les étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire
Changement de directeur	Un changement sans difficulté
Implication du directeur	Implication des professeurs dans les activités reliées directement au cours dont ils sont responsables
Participation des étudiants	Très bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Directement dans les classes par les professeurs, pourraient être améliorées.

Tableau 61

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 10

Type d'intervention	1
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Sans difficulté, étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire
Changement de directeur	Un changement provoque des retards et un manque de suivi des projets
Implication du directeur	Professeur nommé responsable, le directeur ne gère pas le projet
Participation des étudiants	n/a
Participation population cible	n/a
Visibilité et publicité	n/a

3.3.1.7.11 *Secteur disciplinaire 11*

Ce secteur (Tableau 62) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu un changement de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation. Le transfert du dossier de l'OR n'apparaît pas avoir causé de difficulté. Le recrutement est fait par le directeur auprès d'étudiants de deuxième et de troisième année du secteur disciplinaire. Le recrutement des aidants est difficile. La publicité se fait lors

de la rencontre d'accueil des nouveaux étudiants. Une bonne partie des budgets alloués n'a pas été dépensée durant deux années consécutives.

3.3.1.7.12 Secteur disciplinaire 12

Ce secteur (Tableau 63) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Il y a eu plusieurs changements de direction du programme durant la période couverte par cette évaluation qui ont nettement ralenti les activités durant les deux premières années. Le recrutement s'est fait par le directeur auprès d'étudiants de premier cycle durant la première année puis auprès d'étudiants aux cycles supérieurs du secteur par la suite. Des efforts pour rejoindre la population des étudiants en difficulté ont été effectués. L'analyse de contenu ne permet pas de savoir si les mesures mises en place concernant la population ciblée ont donné des résultats positifs. Une personne responsable s'occupe de la gestion et du suivi du projet.

Tableau 62
Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 11

Type d'intervention	1, 2, 3
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Difficile, étudiants du secteur disciplinaire
Changement de directeur	Un changement, sans difficulté
Implication du directeur	Implication des professeurs et du directeur
Participation des étudiants	Faible
Participation population cible	Faible
Visibilité et publicité	Lors de l'activité d'accueil des nouveaux étudiants, pourraient être améliorées

Tableau 63

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 12

Type d'intervention	3
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Étudiant premier cycle et aux cycles supérieurs
Changement de directeur	Plusieurs, ralentissement important des activités
Implication du directeur	Personne responsable qui assure le suivi et la gestion du projet
Participation des étudiants	Faible
Participation population cible	Faible, mais des mesures sont mises en place
Visibilité et publicité	Directement dans les classes et publicité dans le journal.

3.3.1.7.13 Secteur disciplinaire 13

Ce secteur (Tableau 64) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Le recrutement est fait par le directeur auprès d'étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs du secteur. La population des étudiants en difficulté n'est pas toujours rejointe. Les moments de l'aide et de l'encadrement ont causé un problème. L'intégration des activités dans les périodes de cours a augmenté la participation. Les

professeurs collaborent aux projets reliés au cours dont ils ont la responsabilité. La publicité se fait directement dans les classes et l'analyse de contenu permet d'observer que celles-ci pourraient être améliorées.

3.3.1.7.14 Secteur disciplinaire 14

Ce secteur (Tableau 65) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Un responsable est nommé pour la coordination des activités du secteur qui assure le suivi et la gestion. L'identification des étudiants en difficulté a permis d'atteindre la clientèle pour laquelle les activités d'encadrement sont obligatoires.

3.3.1.7.15 Secteur disciplinaire 15

Ce secteur (Tableau 66) participe à l'OR depuis le début, et ce, sans interruption. Les étudiants aidants sont recrutés parmi les étudiants de deuxième et de troisième année du secteur. Le directeur assure un suivi régulier des activités et encadre les étudiants aidants. Le projet de type 3 a été conçu à la suite d'une enquête sur les besoins des étudiants en termes d'encadrement et de réussite dans leurs études (type 4).

Tableau 64

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 13

Type d'intervention	1
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Étudiant aux cycles supérieurs et au premier cycle
Changement de directeur	Aucun changement
Implication du directeur	Implication des professeurs dans les projets concernant le cours dont ils sont responsables
Participation des étudiants	Moyenne
Participation population cible	Faible, difficulté avec les horaires
Visibilité et publicité	Directement dans les classes, pourraient être améliorées

Tableau 65

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 14

Type d'intervention	1
Activité	Ouverte à tous et obligatoire pour la population des étudiants en difficultés
Recrutement aidant	Même personne responsable depuis le début
Changement de directeur	Aucun changement
Implication du directeur	Personne responsable qui assure le suivi et la gestion des projets
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Peu de publicité et de visibilité du projet

Tableau 66

Caractéristiques qualitatives du secteur disciplinaire 15

Type d'intervention	3,4
Activité	Ouverte à tous
Recrutement aidant	Étudiants de premier cycle du secteur disciplinaire
Changement de directeur	Un changement, pas de difficulté
Implication du directeur	Suivi des activités et encadrement des aidants
Participation des étudiants	Bonne
Participation population cible	Oui
Visibilité et publicité	Directement dans les classes et répétée.

3.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS QUALITATIFS

Cette partie discute des résultats des analyses qualitatives effectuées pour l'évaluation du programme OR de l'UQAC. L'interprétation des résultats concerne l'évaluation du processus de l'OR et de ses effets. Puisqu'il s'agit d'une évaluation de programme, des recommandations sont faites pour chacune des analyses en ce qui se rapporte au processus et elles sont numérotées de 1 à 31 et encadrées. Ainsi, cette partie se subdivise en dix sections. D'abord, la pertinence de la création de l'OR et de son maintien est discutée, suivie de l'interprétation des résultats concernant les facteurs de réussite et les types d'intervention retenus par le COR. Troisièmement, la structure et la procédure du programme OR sont traitées. Les parties quatre, cinq et six présentent respectivement l'interprétation des résultats des processus de conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite, de la participation des directeurs de programme et de la participation des étudiants à l'OR. En septième et huitième parties, sont discutés les effets de l'OR sur les facteurs de réussite et les effets de l'OR sur la rétention dans les études. La neuvième section est consacrée à d'autres impacts que le programme OR a générés et qui n'étaient pas prévus au départ par le COR. Enfin, la dernière partie de ce chapitre discute des caractéristiques de l'opérationnalisation des projets des secteurs disciplinaires.

3.4.1 Pertinence de la création du programme et de son maintien

La démarche ayant mené à la création du programme OR de l'UQAC s'est inscrite dans une perspective cohérente et pertinente tenant compte des éléments socio-économiques et politiques de l'époque. La pertinence de maintenir des actions visant la réussite des études à l'ordre de l'enseignement supérieur est encore à propos considérant l'importance sociale et économique de la question. Au Québec, les actions concrètes ayant pour objet la prévention de l'abandon des études et l'augmentation de l'accès au diplôme à l'université sont relativement nouvelles et encore peu organisées comparativement aux États-unis. La recherche sur la réussite en enseignement universitaire au Québec est actuellement en plein chantier et s'organise peu à peu. Les politiques effectives du gouvernement québécois en matière de performance en nombre de diplômés sortant des universités, la mission des universités du réseau de l'UQ, la mise en priorité de l'objectif de la réussite à l'UQAC ont agi comme catalyseur menant à la création et au développement du programme OR de l'UQAC. Les objectifs de changement espérés par l'UQAC par le développement d'un tel programme ciblant la problématique de la réussite des études sont encore en adéquation avec le contexte social, économique et politique du Québec d'aujourd'hui et en conformité avec la mission des universités du réseau de l'UQ.

L'histoire de l'UQAC, en matière d'expertise sur l'encadrement et la réussite des études, a facilité le développement d'un tel programme. L'expérience acquise durant les années antérieures à la création du programme OR a contribué à son développement

rapide. Son développement est néanmoins tributaire de la volonté et du soutien de l'administration de l'UQAC. Sans cette volonté, le programme n'aurait pu voir le jour. En affichant ainsi clairement ses intentions et en attribuant des moyens tangibles pour le développement d'un programme, l'administration envoie un message au personnel de l'institution quant à l'importance de l'encadrement et de l'enseignement. Les bâtisseurs du programme peuvent ainsi prévoir être encouragés et valorisés dans leurs efforts. L'appui financier et le support en ressources humaines dévolues aux actions du programme sont hors de tout doute deux éléments qui ont permis sa réalisation.

La perception des différents protagonistes du programme OR relativement à la pertinence de maintenir un tel programme est sans équivoque. Tous, directeurs de programme, aidants et étudiants, s'entendent sur l'importance du maintien du programme OR à l'UQAC. Malgré qu'eux-mêmes ne puissent de façon scientifique témoigner de son efficacité sur les objectifs de la rétention et de la diplomation, il demeure que la très grande majorité constate des effets concrets et positifs depuis la mise en œuvre du programme. Le programme est qualifié d'indispensable pour l'avenir de certains secteurs disciplinaires. Il est perçu comme une réponse pragmatique à la mission de l'institution sur l'importance de se préoccuper de la réussite scolaire des étudiants. Le programme, par ses quatre années d'opération, est, à l'heure actuelle, perçu en tant que partie intégrante des activités de l'institution et il est désormais difficile de penser de retirer un tel programme sans des répercussions dommageables.

Cependant, après ces quelques années de fonctionnement, il appert que certaines actions institutionnelles pourraient être entreprises pour consolider le programme OR et ainsi en augmenter ses effets quant à l'objectif de hausser le nombre de diplômés. Bien entendu, ces suggestions sont subordonnées aux décisions que prendront les administrateurs de l'UQAC quant à la poursuite de l'OR en conséquence de cette évaluation. Les neuf recommandations qui suivent s'appuient sur l'analyse de la théorie du problème ayant mené à la création du programme OR, sur la connaissance scientifique des caractéristiques de développement de programme visant la réussite en enseignement supérieur et l'analyse de contenu des entretiens. Voici les recommandations en découlant :

1. Intégrer de façon formelle le programme OR dans la structure organisationnelle de l'UQAC au même titre que les autres services offerts.

Cette première recommandation s'appuie sur les travaux de Noel et al., (1986) ayant pour objet les éléments garants du succès d'un programme orienté vers la rétention en enseignement supérieur. Selon les auteurs, l'intégration du programme dans la structure organisationnelle de l'institution est essentielle pour le développement des stratégies visant la réussite des études et son efficacité. Cette relation entre l'intégration du programme dans la structure organisationnelle et son efficacité a aussi été démontrée empiriquement par Braxton et McClendon (2001-2002) et par Braxton et Mundy (2001-2002).

2. Indiquer clairement dans les priorités institutionnelles de l'UQAC que la réussite est un élément majeur de sa mission. Par exemple, inclure le programme OR dans le *Schéma directeur 2006-2010* comme stratégie explicite.

Cette seconde recommandation découle aussi des travaux de Noel et al., (1986) qui soulignent l'importance qu'un programme visant la réussite des études doit reposer sur un leadership fort supporté par la haute direction de l'institution. Ils précisent que, pour être efficace, ce type de programme doit faire partie des priorités institutionnelles et doit être reconnu comme étant un élément majeur de sa mission et partagé par tout le personnel.

Puisque cette évaluation de l'OR coïncide avec la fin du *Schéma directeur 2001-2005* et la venue du nouveau *Schéma directeur 2006-2010* actuellement en consultation, il est recommandé que le programme OR y soit explicitement indiqué comme étant une des stratégies envisagées visant la réussite des études.

3. Accorder au programme OR les services d'un professionnel permanent, ayant une forte expertise dans le domaine, dont les responsabilités seraient la coordination, le développement, l'animation et l'évaluation des actions du programme OR sous la responsabilité d'un comité formé de personnes en provenance des différents secteurs de l'université.

4. Attribuer un service permanent de secrétariat pour le soutien des activités du programme OR, du professionnel et des activités du COR.

Encore une fois, les recommandations 3 et 4 sont appuyées sur les travaux de Noel et al., qui indiquent que ce genre de programme doit mettre à contribution tous les paliers institutionnels comme le fait déjà l'OR, et que ce dernier doit être sous la responsabilité d'une équipe d'experts permanents. Les membres du COR bénéficieraient des services d'un professionnel dont la tâche serait exclusivement vouée au développement, à l'animation, à la coordination et à l'évaluation d'un tel programme. Également, des services de secrétariat en soutien aux activités seraient un atout. Ces recommandations, si elles sont actualisées, assureraient ainsi une permanence et un meilleur suivi des actions de l'OR.

5. Reconnaître les efforts déployés par le personnel enseignant en fonction de leur implication dans la réussite des étudiants par un système concret de récompense et de valorisation.
6. Soutenir concrètement le personnel enseignant dans son activité pédagogique et ses efforts d'encadrement.

Les recommandations 5 et 6 se basent sur les travaux de Chenard (2005) qui souligne que l'activité pédagogique peut réellement influencer les engagements, la motivation et les aspirations des étudiants vis-à-vis les études. Ainsi, l'activité

pédagogique, en tant qu'élément d'une stratégie gagnante, met en évidence la nécessité de prioriser l'acte d'enseigner. Le personnel enseignant doit donc avoir la possibilité de bénéficier de soutien dans son activité pédagogique. Braxton et McClendon (2001-2002) préconisent l'application de mesures comme des ateliers portant sur des questions pédagogiques et ils suggèrent que les systèmes de récompenses à l'intention des professeurs (rémunération, promotion, permanence) tiennent compte des efforts en fonction de la rétention et de la réussite des étudiants.

7. Encourager et soutenir les chercheurs de l'institution à développer des études sur les besoins et sur les caractéristiques des étudiants afin d'être en mesure de mieux cibler les actions.

Cette septième recommandation s'appuie sur deux considérations. Premièrement, les connaissances eu égard aux stratégies visant la réussite en enseignement supérieur universitaire au Québec sont encore aujourd'hui peu documentées (Chenard & Doray, 2005; Grayson & Grayson, 2003; Piedaloue, 2005). Deuxièmement, la connaissance des besoins des étudiants et de leurs caractéristiques est essentielle pour le développement d'actions stratégiques efficaces comme le soulignent Noel et Levitz (www.noellevitz.com) et Pageau et Bujold (2000). Ainsi, l'UQAC pourrait bénéficier d'une meilleure connaissance de la population étudiante en provenance d'études soutenues et encouragées par cette première.

8. Intégrer le budget du programme OR à celui du fonctionnement régulier de l'UQAC et en augmenter la somme selon le développement et les besoins du programme.

La huitième recommandation s'appuie sur les travaux de Noel et al., qui soutiennent qu'un programme doit être récurrent et ajusté régulièrement aux besoins de la population étudiante. L'OR bénéficierait que son budget soit intégré au fonctionnement régulier de l'UQAC afin d'assurer sa pérennité.

9. Publiciser plus énergiquement les efforts de l'UQAC quant aux actions visant la réussite de ses étudiants.

Cette dernière recommandation de cette section repose sur l'analyse de contenu des entretiens quant à la visibilité de l'UQAC et de l'impact du programme OR sur le recrutement et aussi sur la littérature. Aux États-Unis, les taux de rétention des institutions sont employés comme indicateur de performance et sont le reflet des efforts consentis dans l'offre d'un milieu stimulant, encadrant, aidant et enrichissant visant la réussite du projet d'études de leurs étudiants (Chenard, 2005). L'UQAC, en publicisant plus énergiquement ses efforts quant à la réussite de ses étudiants, pourrait bénéficier d'une plus grande visibilité et ainsi influencer les parents et les étudiants quant à leurs choix d'institution universitaire.

3.4.2 Facteurs de réussite et types d'intervention

Les facteurs de réussite sur lesquels les créateurs du programme OR espèrent provoquer un changement sont tous d'excellents éléments reconnus, dans la littérature scientifique, comme ayant un impact sur la réussite en enseignement supérieur. Durant l'opérationnalisation du programme, tous ces facteurs ont été ciblés par le biais de projets particuliers. La sélection de ces facteurs, déterminée par l'avis des membres du COR quant aux possibilités de l'UQAC d'agir sur ces derniers par le programme, se révèle une démarche pertinente. Cependant, la revue de la littérature permet de remarquer que les six facteurs du COR sont généraux et qu'ils recèlent plusieurs éléments qui, à la limite, peuvent à leur tour être considérés comme des facteurs distincts et uniques. Dans sa documentation, le COR n'a d'ailleurs pas clairement identifié tous les éléments pouvant être inclus dans les facteurs. Ainsi, certains n'ont pas fait l'objet de définitions détaillées. Ceci a pour conséquence de laisser beaucoup d'espace d'interprétation quant à savoir ce qui est réellement ciblé et à identifier ce qui l'a été dans les faits. Par exemple, le facteur de l'étudiant lui-même pour qui plusieurs éléments sont inclus dans la littérature tels que la formation préalable, la précision du choix scolaire et le régime d'études. Plus encore, le facteur de la précision du choix scolaire est modulé par d'autres facteurs caractéristiques de l'étudiant comme son choix définitif d'institution, son choix de poursuivre ses études sans interruption et celui de suivre ses cours le jour comme le mentionnent Pageau et Bujold (2000). Ceci soulève la dimension de l'importance de tenir compte de différentes populations d'étudiants

possédant des caractéristiques à risque et d'intervenir directement sur ces populations par des projets ciblant ces facteurs. Pourtant, le programme OR ne cible pas actuellement de population particulière d'étudiants. Le COR n'a pas, dans ses critères de sélection des projets, d'indication spécifique quant à la cible d'un facteur en particulier. Les projets doivent plutôt correspondre à au moins un des quatre types d'intervention que le COR a retenus et ainsi espérer créer un changement sur un ou des facteurs de réussite. L'indication, précise ou non, d'un ou de plusieurs facteurs ciblés par le projet soumis par le directeur n'en affecte pas l'acceptation ou le refus.

Dans le programme OR, les directeurs sont donc sollicités à proposer des projets selon quatre types d'intervention qui doivent avoir, en principe, un impact sur les facteurs de réussite. Tous les projets soutenus par l'OR et qui ont été réalisés sont effectivement en adéquation avec les types d'intervention. Cependant, il est difficile d'établir des correspondances précises entre tous les types d'intervention et les facteurs que ciblent les projets réalisés. Comme mentionné plus haut, les directeurs n'ont pas à indiquer explicitement les facteurs sur lesquels leur projet espère agir. Ils n'ont qu'à indiquer la problématique et à établir un plan d'intervention correspondant à un des quatre types d'intervention. De cette manière, certains directeurs identifient spontanément des facteurs de réussite comme cible, mais d'autres sont plus vagues dans leurs demandes.

Ce qui est constaté, c'est que seulement deux des quatre types d'intervention proposés sont précisés quant à leur relation immédiate avec un facteur de réussite. Il s'agit des interventions ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme qui correspond au facteur du programme d'études et des interventions ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance qui correspond au facteur de l'intégration à l'université. Les deux autres types d'intervention recommandés restent imprécis quant à leur lien avec un ou des facteurs de réussite. Il s'agit des interventions ayant un impact sur la connaissance, la valorisation du programme et des professions et des interventions ayant un impact sur l'identification de problématiques particulières dans un programme. En soi, ces deux derniers types d'intervention sont tout à fait adéquats, mais l'identification particulière d'un facteur sur lequel le projet a l'intention d'avoir un impact est difficile à retracer formellement. De plus, il s'avère, même si un projet s'inscrit dans l'une des deux premières catégories, que les activités s'y rattachant impliquent aussi d'autres facteurs de réussite de façon simultanée.

En somme, le choix des facteurs et des types d'intervention se révèle pertinent et opérationnel dans le programme OR dans le contexte de l'UQAC. Toutefois, certains éléments méritent d'être pris en considération pour progresser vers l'atteinte des objectifs de rétention et de diplomation, pour autoriser un meilleur suivi et pour faciliter les prochaines évaluations. Voici donc la dixième recommandation :

10. Réviser les facteurs de réussite retenus par le COR, les définir et orienter les directeurs de programme à proposer des projets en fonction de ces derniers de façon explicite.

Dans cette recommandation, il est d'abord suggéré de réviser la façon d'orienter les directeurs de programme dans la création de leurs projets. Actuellement, les directeurs sont aiguillés pour créer leurs projets selon quatre types d'intervention. Ils doivent, en quelque sorte, s'inspirer des facteurs de réussite et créer des activités en conformité avec les types d'intervention sans identifier explicitement le ou les facteurs ciblés dans leur formulaire de proposition. Ceci a pour effet que les facteurs de réussite retenus comme cible n'y sont pas tous clairement définis et risquent de provoquer une perte des cibles comme il a été discuté un peu avant. Pour améliorer l'effet du programme, il serait plus efficace d'orienter les directeurs pour la création de leur projet directement par les facteurs de réussite. Pour ce faire, il est suggéré de réviser les facteurs de réussite retenus et de détailler chacun quant à ses sous-éléments. Ceci permettrait d'orienter de manière plus explicite le développement des projets vers les cibles reconnues comme étant des facteurs ayant un impact sur la poursuite des études. Des exemples de types d'intervention pourraient être transmis afin de guider encore mieux les directeurs dans la création de leur projet.

3.4.3 Structure et procédure du programme

Le programme OR est relativement bien conçu, structuré et implanté, ce qui en a d'ailleurs facilité l'évaluation du processus. La collaboration des différentes personnes représentant différents secteurs de l'institution et siégeant au COR est un bon moyen pour la gestion d'un tel programme, tel que souligné par Noel et al. (1986). La stabilité des membres siégeant au COR est très bonne, ce qui permet le suivi des opérations. Aucun conflit ou problématique particulière qui aurait pu interférer dans l'opérationnalisation du programme n'a été soulevé. Le calendrier des opérations, sur une base annuelle, est respecté et il facilite la production du rapport annuel d'activités. L'utilisation des formulaires standard de proposition et de rapport des projets est utile et ils sont des outils essentiels qui simplifient la gestion, l'évaluation et le suivi des opérations. Les formulaires devraient toutefois faire l'objet d'une révision en conformité avec la recommandation 10 à l'effet d'y indiquer clairement le ou les facteurs de réussite sur lesquels le projet se propose d'avoir un impact. Les critères d'acceptation des projets sont connus des directeurs et sont appliqués uniformément par le COR. Ceci a probablement contribué à prévenir d'éventuelles contestations des directeurs de programme et explique que très peu de demandes de révision ont été déposées.

<p>11. Réviser les formulaires de proposition et de rapport de projet conformément à la recommandation 10.</p>
--

3.4.4 Processus de conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite

L'objectif de conscientiser la communauté universitaire à la question de la réussite des études est atteint en ce qui concerne particulièrement le corps enseignant. Les actions déployées par le COR ont provoqué une réelle préoccupation des enseignants à la question de la réussite qui est ressentie par les étudiants eux-mêmes.

Ainsi, le programme OR a généré cette conscientisation à l'importance d'aider les étudiants à réussir et à l'importance des mesures d'encadrement. Pour les directeurs, le message de l'administration à propos de l'importance de la réussite des étudiants, concrétisé par le programme OR, est perçu comme une action voulant valoriser les efforts d'encadrement dont ils sont responsables. Les directeurs peuvent ainsi se sentir appuyés dans leurs propres efforts.

Pour l'étudiant, les démarches des directeurs de programme ont été perçues positivement. Ils se sentent à leur tour appuyés dans leur entreprise vers la réussite de leurs études et reconnus par le personnel de l'UQAC comme étant important. Ces manifestations, visant à promouvoir l'importance de l'étudiant et de sa réussite, ont parallèlement des répercussions sur l'image de l'UQAC et son rayonnement. Une incidence positive en termes de recrutement se fait sentir du moins selon les entretiens qualitatifs rapportés ici.

Ce changement dans l'image de l'institution est nouveau et devrait, selon plusieurs directeurs, être consolidé (recommandation 9). Une réflexion quant aux moyens visant l'augmentation de la motivation du personnel enseignant à mettre plus de temps dans les actions d'encadrement de leurs étudiants devrait cependant être envisagée. Effectivement, il émerge de la présente étude des éléments concernant la question du choix du professeur quant à la répartition de son temps entre les activités de recherche et celle de l'enseignement, cette dernière étant souvent au détriment de l'autre.

La raison évoquée par les professeurs quant à ce choix est la valorisation et le système de récompense institutionnel plus à l'avantage de la recherche. Braxton et McClendon (2001-2002) suggèrent d'ailleurs que les institutions tiennent compte des efforts déployés par le personnel dans leurs actions d'encadrement et d'enseignement et que les systèmes de récompenses à l'intention des professeurs soient adaptés en conséquence (recommandation 5). La Figure 33 résume le processus par lequel les stratégies du COR ont permis l'atteinte de l'objectif de la conscientisation.

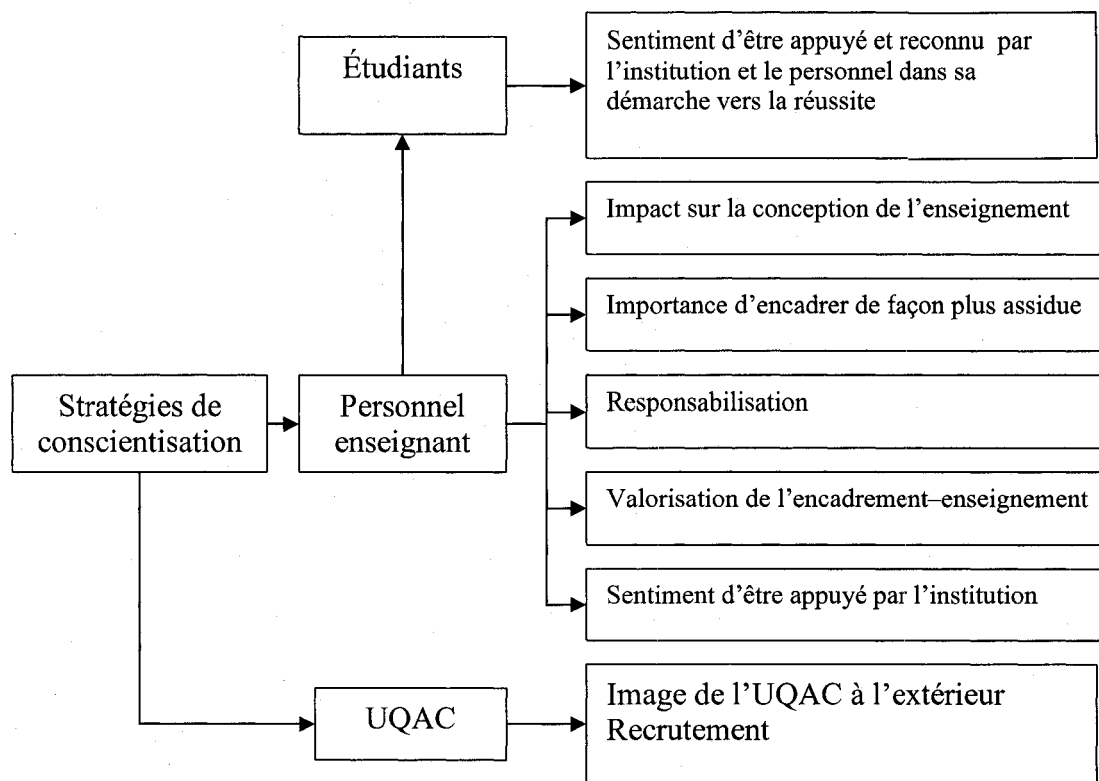


Figure 33. Processus de conscientisation de la communauté universitaire à la réussite des études.

3.4.5 Processus de la participation des directeurs de programme

Les stratégies employées par l'OR ont permis l'atteinte de l'objectif de la participation des directeurs. La procédure utilisée par le COR a effectivement facilité leur participation. L'analyse permet aussi de constater que l'apport des directeurs, tel qu'illustré à la Figure 34, ne se réduit pas à proposer un projet. Leur implication, leur leadership auprès des professeurs œuvrant dans leurs secteurs, le suivi accordé au projet, l'encadrement des aidants et le transfert du dossier OR du directeur sortant vers le

nouveau, sont des éléments déterminants dans le processus de participation menant au succès du projet et sont essentiels à l'atteinte des objectifs du programme.

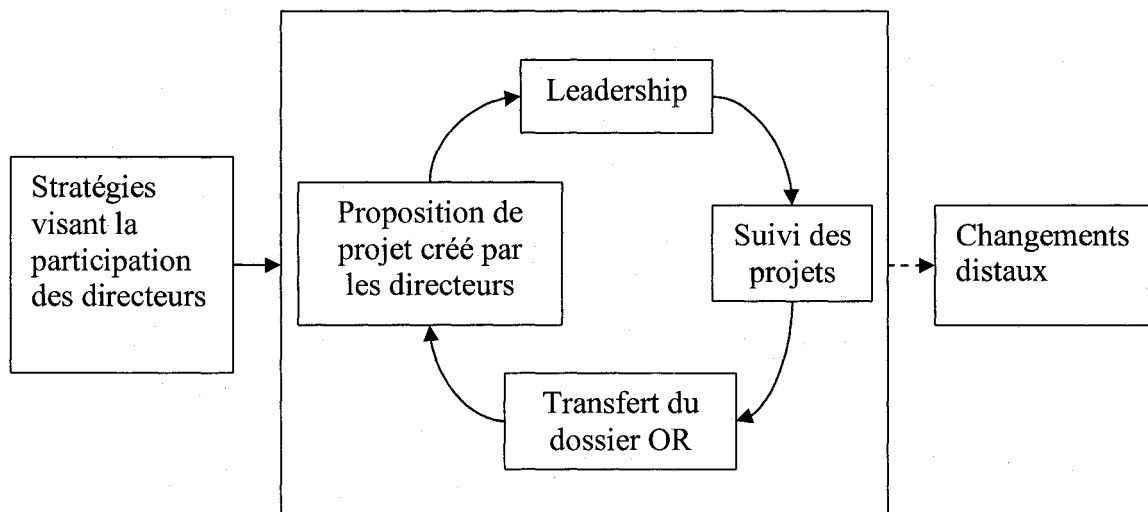


Figure 34. Processus de participation des directeurs de programme à l'Opération réussite.

Afin d'améliorer l'efficacité du travail des directeurs de programme dans le cadre de l'OR, les recommandations 12, 13, 14 et 15 sont formulées à la lumière des résultats de l'évaluation :

12. Réaliser chaque année une rencontre avec tous les directeurs afin de les conscientiser de leur importance dans le processus de changement : leur rôle de leader auprès du corps professoral, des aidants et du suivi des opérations.
13. Valoriser les efforts et leur mobilisation.

14. Mettre sur pied une équipe d'experts dont le mandat est de rencontrer les directeurs pour leur apporter de l'aide dans la création de leur projet.
15. Créer un répertoire électronique consistant en une banque de données des projets réalisés que les directeurs pourront consulter.

3.4.6 Processus de la participation des étudiants

Le processus par lequel l'OR a prévu d'encourager la participation des étudiants aux projets de leurs secteurs est le point le plus faible du programme. Les stratégies employées sont plutôt générales et ne ciblent pas des étudiants particuliers selon leur secteur disciplinaire. La publicité assurée par le COR est bonne, mais trop générale et pas suffisamment continue durant le trimestre. L'étudiant a besoin d'avoir plus de spécification sur les projets qui le concernent directement. La publicité entourant chacun des projets est, de cette manière, sous la responsabilité du directeur de programme. Mais ceci n'est pas clairement défini dans la structure du programme. Ce ne sont pas tous les directeurs qui se préoccupent de faire connaître le projet et souvent cette responsabilité revient à l'étudiant aidant. L'aidant, pour sa part, souligne qu'il a peu de temps pour assurer une publicité adéquate et que l'impact du professeur pour mobiliser les étudiants est nettement plus efficace. La participation des étudiants aux projets de l'OR varie beaucoup d'un secteur disciplinaire à l'autre et selon des périodes spécifiques. La pertinence des projets n'est pas remise en cause selon les résultats de

l'analyse. Pourtant, le nombre d'étudiants participants pourrait nettement augmenter. La promotion des projets est un facteur important puisqu'il est évident que si les étudiants ne savent pas que le projet existe, il y a peu de chance qu'ils s'y rendent. Plus encore, la façon de diffuser l'information, la personne qui la diffuse et le rythme de diffusion sont aussi déterminants. Mais d'autres éléments peuvent être soulevés. Effectivement, le caractère volontaire ou obligatoire de la participation aux activités revêt un intérêt certain. Paradoxalement, ce sont des étudiants eux-mêmes qui suggèrent que les projets de l'OR fassent partie intégrante de leur programme et que ceux-ci soient, lorsque c'est possible, intégrés dans leurs activités scolaires. Un dernier élément : ce sont souvent les étudiants les plus performants qui participent le plus aux mesures et plusieurs directeurs ont dû redoubler d'effort pour rejoindre les étudiants en difficultés, souvent en utilisant des mesures plus directives. Afin d'améliorer la participation des étudiants, voici six recommandations :

16. Le COR devrait prévoir un budget voué essentiellement à la publicité des projets qui serait octroyé automatiquement avec le budget accordé à chaque projet.
17. Le COR devrait augmenter le nombre d'actions de promotion du programme destiné aux étudiants.
18. Une lettre ou un courriel devrait être envoyé à tous les étudiants et tout le personnel enseignants d'un programme aussitôt que le projet est prêt à débiter. Cette lettre devrait être signée par le directeur du programme y spécifiant le projet, les périodes, les heures et les coordonnées des aidants.

19. Des tournées de rappel devraient être faites dans les classes régulièrement.
20. Les professeurs devraient encourager directement leurs étudiants à participer aux projets en leur expliquant les avantages.
21. Le COR devrait se pencher sur la perspective d'intégration des projets dans les programmes d'études.

3.4.7 Effet sur les facteurs de réussite

Le facteur de l'intégration à l'université est certes celui qui fait le plus consensus dans la littérature quant à son importance dans la poursuite des études (Chenard, 1988; Coulon, 1997; Picard, 2000). La présente évaluation du programme OR corrobore parfaitement cette conception. L'analyse de contenu se rapportant aux facteurs de réussite confirme parfaitement l'importance de l'intégration de l'étudiant dans le milieu universitaire. En témoignage, plusieurs étudiants ont participé aux mesures d'aide sans que ces derniers reconnaissent explicitement avoir vraiment besoin de ce support scolaire. Les étudiants y ont participé afin de combler leur besoin d'intégration et de compréhension du système universitaire dans lequel ils étaient plongés pour la première fois. Ceci rejoint les propos de Spady (1971) et de Tinto (1975, 1987, 1993) à l'effet que l'entrée à l'université implique nécessairement une adaptation autant du point de vue social que scolaire. Les étudiants ayant participé à l'OR qualifient leur besoin de s'intégrer socialement en indiquant clairement que d'être allés à ces projets leur a permis

de rencontrer d'autres étudiants et de créer des liens. De la même manière, ils expliquent que d'avoir participé à ces activités leur a donné l'occasion de poser des questions, d'avoir des réponses sur le fonctionnement de leur programme, d'avoir une meilleure idée de ce qui va arriver, de ce qu'ils doivent faire et à quoi ils peuvent s'attendre de leur programme et de leur institution. Ceci répond ainsi au besoin de l'étudiant de s'intégrer dans son institution du point de vue scolaire.

Dans le programme OR, la majorité des projets soutenus et opérationnalisés ont ciblé le facteur du programme d'études. Effectivement, plusieurs projets ont offert de l'encadrement supplémentaire dans des cours jugés plus difficiles ou à fort taux d'échec. Ces mesures ont effectivement créé un effet sur ce facteur. Par ces projets, l'étudiant a reçu une aide directe qui s'est reflétée par sa réussite du cours ou une augmentation de ses notes. Il est donc possible de poser l'hypothèse que, ayant agi directement sur ce facteur, l'étudiant a pu être influencé dans sa décision de poursuivre son programme d'études. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Crespo et Houle (1995) qui soulignent justement qu'un fort pourcentage d'étudiants ayant abandonné leurs études incrimine les difficultés propres à certains cours comme étant la cause de leur départ.

La relation entre les professeurs et les étudiants en termes de qualité et de quantité fait partie des facteurs sur lesquels le programme OR espère avoir un impact. Cet élément relationnel entre les professeurs et les étudiants est incontournable et souligné dans l'étude de Moortgat (1996) comme ayant été la cause de 75 % des

abandons. Il est assez clair que le programme OR a certes eu un impact sur ce facteur, mais pas conformément à l'objectif de départ. Les activités offertes dans le cadre de l'OR ont plutôt agi comme une solution au manque de disponibilité des professeurs. Les professeurs reconnaissent que d'être en mesure de s'appuyer sur des aidants par la voie des projets OR leur permet de dédier moins de temps à l'encadrement individuel, de consacrer plus de temps à d'autres tâches et ainsi alléger leurs occupations. Ce phénomène permet d'observer que les étudiants éprouvent le besoin d'entrer en contact avec leurs enseignants, mais que la disponibilité d'un aidant peut aussi convenir. Un autre élément mis en lumière est que plusieurs étudiants préfèrent même avoir la possibilité d'entrer en relation avec un autre étudiant plutôt qu'avec son professeur. Le sentiment de gêne, de peur du jugement et de crainte de déranger apparaît ici clairement comme explication de leur préférence. Dans un sens, les projets de l'OR ont tout de même répondu au besoin d'encadrement par une personne en autorité en la matière, mais par l'entremise des étudiants aidants plutôt que par le professeur lui-même.

L'étudiant arrive à l'université avec des caractéristiques dont certaines peuvent être influencées par des actions concrètes d'un programme comme l'OR. Ainsi, des projets réalisés ont bel et bien eu un impact sur certaines de ces caractéristiques comme sur l'intention d'obtenir le diplôme de son programme, ce qui sera présenté ultérieurement. Toutefois, certaines caractéristiques jugées à risque élevé d'abandon n'ont fait l'objet que de peu de projets. À ce titre, les étudiants sous le régime d'études à temps partiel et ceux suivant leurs cours le soir n'ont été la cible que de peu de projets.

Les périodes d'aide de l'OR sont presque exclusivement de jour. Donc il est tout à fait concevable que les étudiants de soir ne se déplacent pas aux périodes d'encadrement, et ce, surtout s'ils travaillent le jour comme c'est souvent le cas. Ainsi, une partie de la population étudiante jugée à très haut niveau d'abandon risque de ne pas être rejointe par les mesures du programme OR.

Le facteur de l'engagement de l'étudiant envers ses études revêt un caractère qui, à la base, est sous la responsabilité de l'étudiant, mais sur lequel l'institution peut tout de même avoir un impact. Ainsi le programme OR espère influencer l'étudiant dont les intentions ne sont pas clairement définies à son entrée à l'UQAC relativement à vouloir le diplôme du programme dans lequel il s'est inscrit et relativement à son choix d'institution. En participant aux projets de l'OR, les étudiants tissent des liens avec leurs pairs ce qui, selon Noel et al. (1986), influence favorablement le sentiment d'appartenance de l'étudiant envers son institution. Selon ces mêmes auteurs, plus le sentiment d'appartenance est élevé, plus les choix se définissent catégoriquement. Le fait de participer aux activités de l'OR peut être représentatif du degré d'engagement du départ, mais aussi avoir l'effet de le renforcer. Ce phénomène a probablement eu lieu grâce aux projets de l'OR, mais s'est révélé difficile à démontrer de façon pragmatique en ce qui concerne les étudiants. Par contre, pour les aidants, il est soulevé que leur travail auprès de leurs pairs a contribué à confirmer encore plus leur désir de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme et même d'aspirer à poursuivre aux études avancées. Cependant, il est possible que, parmi les aidants, plusieurs aient eu au départ

un niveau déjà élevé d'engagement. Dans ce cas, le programme OR aura contribué à maintenir ou à renforcer leurs choix tel que le mentionne Tinto (1975, 1987, 1993), qui souligne que les étudiants réévaluent constamment leurs choix de poursuivre ou de quitter leurs études durant leur cheminement. De cette manière, le programme OR a eu un impact sur le facteur de l'engagement.

La motivation de l'étudiant envers ses études est certes un facteur sur lequel le programme OR a eu un effet. Plusieurs activités de l'OR ont fait effet sur la motivation des étudiants. Les témoignages d'avoir obtenu de meilleures notes, d'avoir eu plus de facilité à s'intégrer au milieu universitaire, de recevoir le message que l'UQAC se préoccupe de sa réussite, sont des exemples qui ont procuré de l'encouragement aux étudiants. Pour les étudiants aidants, le programme OR a aussi eu un impact sur leur propre stimulation à poursuivre leurs études. Cet effet, tant auprès des étudiants qu'auprès des aidants, est important. Il l'est encore plus par le fait que la motivation, même si elle est élevée au départ, peut augmenter ou diminuer durant le cheminement comme le souligne Tinto (1975, 1987, 1993).

Bref, les projets OR ont effectivement eu des effets sur tous les facteurs de réussite comme l'espérait le COR en développant le programme OR. En ce qui concerne le programme d'études, les projets ont permis concrètement à des étudiants de réussir le cours, d'augmenter leurs notes, d'obtenir des réponses à leurs interrogations et de mieux gérer leur temps. Pour plusieurs, leur participation au projet OR a eu comme

retombées d'augmenter leur motivation dans leurs études. Les projets ont de plus eu un impact sur le facteur de l'intégration à l'université en répondant au besoin de plusieurs étudiants. Ce facteur de l'intégration est le seul à avoir été concrètement exprimé comme étant un besoin chez plusieurs. L'effet sur le facteur de l'engagement est plus difficile à cerner malgré que l'analyse de contenu permette de penser qu'un effet se soit produit. Malgré l'absence de projets visant spécifiquement des caractéristiques jugées à haut risque, il ressort que certains projets ont rejoint une partie des étudiants ayant ces attributs. Enfin, l'effet des projets sur le facteur de la relation entre l'étudiant et le professeur est paradoxal puisque les aidants semblent avoir suppléé en quelque sorte aux professeurs. L'étudiant qui, au départ, semble avoir des résistances à consulter les professeurs, a d'emblée été cherché réponse à ses questions auprès de l'aidant de son secteur disciplinaire. Le besoin d'entrer en contact avec une personne experte dans le domaine d'études est manifeste, mais les projets de l'OR n'ont pas eu l'effet de développer les relations entre les professeurs et les étudiants de façon convaincante.

Dans le but d'améliorer l'influence de l'effet du programme sur les objectifs de la rétention et de la diplomation, certains facteurs pourraient être ainsi mieux définis comme il est suggéré précédemment (recommandation 10) et des facteurs pourraient être ajoutés à la liste. Voici quatre recommandations :

22. Ajouter le facteur du régime d'études : particulièrement les étudiants à temps partiel.

23. Ajouter le facteur de l'horaire des cours : particulièrement les étudiants qui suivent leurs cours le soir.
24. Vérifier les possibilités d'offrir des périodes d'encadrement le soir.
25. Réfléchir sur des actions concrètes pouvant avoir un impact positif sur le facteur des relations entre les étudiants et les professeurs dans le cadre du programme OR.

3.4.8 Effet sur la rétention

L'effet de rétention de l'OR ne peut être déterminé complètement par les résultats qualitatifs. Effectivement, et même plusieurs participants le soulignent, ils leur est impossible de déterminer scientifiquement et précisément l'effet de l'OR sur la rétention puisqu'ils n'ont pas en leur possession les outils nécessaires pour la mesurer exactement. Toutefois, la grande majorité constate des effets de l'OR se rapprochant du concept de la rétention qui, sans en être une mesure parfaitement fiable, laisse penser que l'OR a bel et bien agi sur cet objectif. En fait, la grande majorité des directeurs constate des changements. Certains attribuent ces derniers catégoriquement à l'OR et d'autres aiment à penser que l'OR y est pour quelque chose. Les directeurs disent qu'ils n'ont pas ou moins perdu d'étudiants, que le nombre d'échec ou d'abandon d'un cours a diminué, que les projets influencent les étudiants à demeurer inscrits dans le programme, que cela les soutient dans leur cheminement scolaire. Tous ces éléments transmis par les

directeurs représentent des effets importants qui militent en faveur de la présence d'un effet sur les facteurs de réussite et que les bénéfices que les étudiants en ont retirés ont eu comme effet d'orienter leur choix vers celui de poursuivre leurs études.

3.4.9 Autres impacts du programme

L'évaluation qualitative de l'OR permet de mettre en évidence d'autres impacts qui font naître certaines suggestions pour en augmenter l'efficacité. Parmi les impacts de l'OR, celui que le programme a apporté aux étudiants aidants est certes le plus signalé. Effectivement, l'OR, par sa procédure qui spécifie que les sommes accordées pour les projets doivent servir à payer des étudiants plus avancés pour agir en tant qu'aidants, concourent de cette manière, à générer des impacts positifs chez ces derniers et ainsi agissent sur des facteurs de réussite scolaire. Notons-le, ce n'était pas là un objectif initial de l'OR.

Les bénéfices que les étudiants aidants ont retirés de leur expérience démontrent nettement des liens avec des facteurs de réussite reconnue dans la littérature. Premièrement, ils travaillent et gagnent un salaire. Il est admis que la situation financière d'un étudiant, le nombre d'heures travaillées à l'extérieur et le genre de travail effectué, sont des facteurs susceptibles d'influencer ses choix de poursuivre ses études. Dans le cadre des projets de l'OR, l'étudiant aidant améliore sa situation financière, fait un nombre d'heures raisonnable, dont l'activité est directement en relation avec son

programme d'études. Cette expérience agit aussi sur le facteur de la relation entre l'étudiant et le professeur. L'aidant doit nécessairement être recruté par le directeur du programme ou par un professeur responsable du projet et être supervisé par ces derniers pour s'acquitter adéquatement de ses fonctions. Il s'établit ainsi un lien déterminant et privilégié avec les enseignants de son secteur disciplinaire. Enfin, par ce travail, il acquiert une expérience nouvelle qui est bénéfique autant du point de vue de ses espoirs d'obtenir d'autres emplois que du côté des habiletés personnelles telles que de s'exprimer devant un groupe et des habiletés de leadership. Paradoxalement, l'évaluation met en évidence une difficulté à recruter des étudiants aidants pour intervenir dans les projets. Cet écueil a des répercussions sur l'opérationnalisation des projets puisque dans certains cas ceci retarde, modifie ou même fait échouer le projet. Cette difficulté de recrutement peut ainsi avoir des impacts très dommageables sur l'objectif de l'OR et vaut la peine de s'y attarder. Un des moyens pour corriger la situation serait d'appuyer sur les avantages de devenir aidant dans le cadre des projets du programme dans la publicité de l'OR. Également, les directeurs devraient être informés notamment de ces avantages de manière à ce qu'ils puissent en faire la promotion lors du recrutement. Le COR devrait également acheminer une lettre confirmant la contribution de l'aidant dans le cadre du programme OR et les directeurs de programme devraient le faire également. Bref, la valorisation de leur tâche et la connaissance des avantages qu'ils peuvent espérer en retirer sont deux éléments pouvant avoir un impact sur le recrutement des aidants. Voici deux recommandations :

26. Conscientiser les directeurs de programme et les étudiants aux avantages de participer à l'OR en tant qu'aidant.
27. Valoriser par des actions concrètes le travail de l'étudiant aidant.

3.4.10 Caractéristiques de l'opérationnalisation des projets des secteurs disciplinaires

Il est manifeste que les 15 secteurs disciplinaires qui se sont impliqués dans le programme OR ont tous opérationnalisé les projets qu'ils ont proposés. Seulement, il est également explicite qu'il existe des variantes dans la démarche adoptée dans la réalisation des projets qui influencent leur déroulement et leurs incidences. Pour certains secteurs, des événements sont advenus et ont entraîné des écueils dans l'opérationnalisation des projets. Pour d'autres, des difficultés ont contraint des directeurs à reconsidérer la façon dont ils souhaitaient mener à terme leurs projets. Des disparités sont aussi remarquées dans le niveau d'implication du personnel du secteur dans les projets de l'OR. Toutes ces caractéristiques influencent les résultats finaux des projets et ainsi sont susceptibles de moduler l'effet d'ensemble de l'OR sur ses intentions d'augmenter la rétention et la diplomation.

Le COR, par sa procédure, considère les propositions de projets soumis par les directeurs et impartit un soutien selon des critères spécifiques. Après quoi, le directeur est entièrement responsable du processus entourant le projet durant l'année scolaire. Il

fait un rapport de ses activités au COR seulement à la fin de l'année par la voie du formulaire de rapport de projet. Ainsi, plusieurs événements peuvent se produire au fil de l'année scolaire et le COR n'a pas nécessairement de rétroaction sur l'opérationnalisation des projets en cours de route. Il n'existe pas de procédure explicite par laquelle les directeurs puissent informer le COR de changements, de difficultés ou même d'arrêt des projets durant l'année. Les directeurs doivent malgré tout rédiger sur les contrats d'engagement des étudiants aidants le travail que celui-ci doit accomplir conformément aux sommes allouées au projet. Ainsi, le COR confie beaucoup de responsabilités au directeur du secteur quant à l'efficacité des projets qu'il favorise. Donc, l'analyse de contenu a permis l'identification d'ingrédients fondamentaux pour le déroulement des projets. Voici les principaux éléments qui se révèlent prépondérants.

La procédure universitaire relative à la nomination et au renouvellement de mandats des directeurs de programme s'appliquant à la durée des mandats de direction des secteurs disciplinaires indique des mandatures de trois ans avec une possibilité de deux renouvellements pour deux autres années pour les professeurs dont la candidature est retenue. Cette façon de faire présuppose des changements réguliers des personnes en poste de direction. Chaque fois qu'un nouveau directeur prend en charge un secteur, celui-ci doit prendre connaissance de son fonctionnement et s'instruire des tâches s'y rattachant. Le dossier de l'OR fait partie des dossiers à connaître parmi de nombreux autres. L'UQAC n'offre pas à l'heure actuelle de formation particulière sur ce qu'implique le travail de directeur. Pour ce qui est du programme OR, lequel est ici

notre centre d'intérêt, le COR envoie directement au nouveau directeur les informations relatives aux propositions de projet et à la procédure, mais ne vérifie pas si le dossier du projet a été transféré du directeur sortant vers le nouveau. De plus, il arrive aussi que des directeurs laissent vacant le poste de direction du secteur pour toutes sortes de raisons en cours de mandat, et que le choix d'un nouveau directeur soit problématique, laissant ainsi inoccupé le poste de direction pour quelques mois durant une année scolaire. Tous ces événements ont des impacts sur les projets de l'OR.

Ainsi, les changements de directeur à la tête des secteurs disciplinaires ont eu, pour plusieurs, la conséquence de ralentir le projet et même de le faire avorter dans quelques cas pour une année. Afin de prévenir d'éventuels problèmes causés par ce fonctionnement, les tâches reliées au programme OR pourraient être incluses dans le manuel de gestion de l'institution et faire l'objet d'une procédure au même titre que la procédure sur la planification des activités d'enseignement du programme. Le dossier de l'OR devrait être présenté régulièrement dans le cadre de la conférence des directeurs de programme et d'unité d'enseignement. Des membres du COR devraient, à cet égard, être invités systématiquement à présenter le programme OR aux nouveaux directeurs et ainsi les informer de l'importance de leur implication. Voici deux recommandations :

- | |
|---|
| 28. Créer une procédure relative à la planification des activités de l'OR et l'inclure dans le manuel de gestion de l'UQAC. |
|---|

29. Présenter régulièrement le programme OR et ses activités dans le cadre de la conférence des directeurs de programme et porter une attention spéciale aux nouveaux directeurs.

Le niveau d'implication du directeur du secteur disciplinaire dans la gestion et le suivi du projet dont il est responsable est aussi déterminant. L'implication peut se mesurer par la supervision accordée aux étudiants aidants qui travaillent dans le cadre des projets et par son leadership auprès des professeurs de son secteur disciplinaire. Certains directeurs désignent un professeur responsable des projets. De ce groupe, certains directeurs travaillent en collaboration avec le professeur responsable et d'autres leur délèguent totalement le dossier. À leur tour, certains professeurs responsables de l'OR s'impliquent plus et assure un suivi, mais d'autres moins. Toutes ces circonstances ont des retombées sur le fonctionnement des projets de l'OR. Le COR n'a aucune procédure explicite sur ce que doit accomplir le directeur de secteur disciplinaire pour mener à bien son projet. Pour améliorer cet état, le COR devrait libeller un document précisant les interventions essentielles que le directeur doit réaliser pour que son projet puisse être optimal comme le mentionne la recommandation 30.

30. Libeller un document précisant les interventions à réaliser dans le cadre du programme OR à l'intention des directeurs de programme.

D'autres circonstances telles que des complications pour le recrutement des étudiants aidants, la constatation que les étudiants ciblés par les projets ne sont pas automatiquement ceux qui y participent, l'observation du peu de participation des étudiants à certaines activités et les variations dans la participation aux projets selon des périodes spécifiques dans les trimestres influencent l'efficacité des projets. La visibilité et la promotion allouées aux projets, le caractère obligatoire ou libre de l'activité sont aussi des facteurs ayant un impact sur la participation des étudiants. Puisque la majorité des secteurs se sont confrontés à l'une ou l'autre de ces circonstances, il est proposé de développer des séminaires dont l'objet serait justement de travailler à concevoir des moyens pour éviter les écueils. Ces ateliers devraient être animés par des membres du COR et être offerts à tous les directeurs de secteur disciplinaire (recommandation 31).

<p>31. Mettre sur pied des ateliers à l'intention des directeurs de programme pour discuter et développer des stratégies pouvant optimiser les effets du programme OR.</p>
--

Pour clore cette partie de la discussion découlant de l'analyse des données qualitatives, il est sans équivoque que le programme OR demeure pertinent pour l'UQAC dans ses objectifs de favoriser la réussite de ses étudiants. Le personnel et les étudiants de l'UQAC s'entendent aussi sur l'opportunité du programme. Le modèle théorique du programme est congruent avec la littérature scientifique du domaine. La procédure de l'OR a cautionné un bon fonctionnement du programme dont les activités

réalisées sont en adéquation avec ce qui avait été prévu au départ. Le processus par lequel l'OR espère créer des changements se révèle approprié et les stratégies employées se sont avérées efficaces pour l'atteinte des cibles. Les changements escomptés sont majoritairement atteints et positifs. Des éléments névralgiques dans le processus du programme sont mis en évidence et doivent être considérés. Afin d'optimiser le programme et en assurer sa pérennité, 31 recommandations sont suggérées. Les résultats de l'analyse qualitative doivent maintenant être couplés à ceux de l'analyse quantitative pour établir le lien de causalité entre l'effet et le programme. Cette analyse synthèse de l'évaluation du programme OR est présentée dans la partie qui suit.

3.5 SYNTHÈSE

Cette section se divise en cinq parties principales et elle analyse l'ensemble des évaluations quantitatives et qualitatives déjà présentées plus haut. Premièrement, l'existence d'un éventuel lien de causalité entre le programme OR et certains résultats qualitatifs et quantitatifs est envisagée. Deuxièmement, les variables et les caractéristiques pouvant influencer l'effet du programme OR sur la rétention sont présentées. Troisièmement, un résumé de l'évaluation et des recommandations est effectué suivi des conséquences et retombées de la recherche pour terminer avec la présentation de ses forces et de ses faiblesses.

3.5.1 Lien de causalité entre le programme *Opération réussite* et les résultats observés

Avant de commencer la discussion sur le lien de causalité entre le programme OR et la rétention, rappelons tout d'abord ses objectifs. Le programme OR vise à augmenter la rétention dans les études et à augmenter la diplomation des étudiants qui fréquentent l'UQAC. Pour ce faire, le programme OR espère qu'en agissant sur des facteurs reconnus comme ayant un impact sur la réussite dans les études selon les théories et la littérature sur ce propos qu'un changement se produise. Pour atteindre les cibles, le COR a élaboré un processus afin d'entraîner des changements à plus court terme et, telle une réaction en chaîne, espère que ces changements auront les uns sur les autres, une influence sur l'augmentation des taux de rétention et de diplomation. L'atteinte des objectifs distaux est donc dépendante des changements sur les objectifs qui lui sont proximaux dans une séquence prédéterminée suivant une réaction en chaîne. Rappelons que l'OR espère augmenter la conscientisation de la communauté universitaire à la question de la réussite, que ceci aura une influence ultime sur la participation des directeurs de programme qui proposeront des projets dont bénéficieront les étudiants et que ces projets auront un impact sur les facteurs de réussite, ce qui exercera une influence sur les étudiants qui se réinscriront dans des programmes d'études. Cette séquence d'action, si elle se produit, aura comme effet d'augmenter les taux de rétention et de persévérance dans les études qui, ultimement, se manifestera par un changement du taux de diplomation. La rationalité présumée de cette séquence a été illustrée dans la théorie du changement (Figure 9).

Ainsi, l'évaluation de l'effet du programme OR repose premièrement sur la vérification que les facteurs sur lesquels le COR veut agir sont effectivement reconnus scientifiquement comme agissant sur les changements ciblés. Deuxièmement sur l'assurance que le processus d'intervention s'est mis en branle de manière adéquate à l'UQAC et qu'il s'est réalisé comme prévu. Troisièmement, sur l'observation des changements eux-mêmes à court terme ou long terme chez les étudiants.

C'est l'analyse des résultats en provenance de la méthode qualitative qui permet d'établir que les bases théoriques du modèle du programme sont en adéquation avec la littérature scientifique et les préoccupations économiques, sociales et politiques en enseignement supérieur. Toujours selon cette approche qualitative, le processus d'intervention s'est bien déroulé, en conformité avec ce qui était prévu. Des changements se sont effectivement produits sur le plan des variables proximales selon la séquence planifiée. Un changement dans les taux de rétention des étudiants dans le groupe après l'OR est aussi mis en évidence, ceci étant aussi confirmé avec l'approche quantitative. Il ne fait donc aucun doute que des changements positifs sont survenus à la suite de l'application du programme OR.

Mais encore faut-il démontrer que les changements perçus sont bel et bien causés par l'OR. Un premier élément en faveur du lien de causalité s'appuie sur l'utilisation judicieuse qui a été faite ici de la méthode quasi expérimentale avec groupe témoin. Cette méthode met en évidence des améliorations significatives dans le groupe

expérimental quant à la rétention dans l'institution et la rétention dans le programme initial. Les données qualitatives corroborent aussi ce lien entre le programme et l'augmentation de la rétention. Les directeurs perçoivent ainsi des changements depuis l'implantation et les attribuent au programme. Des directeurs de secteur disciplinaire constatent que, depuis l'implantation de l'OR, il y a moins d'étudiants qui ne se réinscrivent pas dans les programmes dont ils ont la responsabilité et qu'il y a plus d'étudiants qui réussissent depuis l'OR des cours jugés à haut risque d'échec. La rétention dans les cours fait partie des types de rétention spécifiés par Hagedorn (2005). Il est reconnu dans la littérature que les étudiants qui réussissent tous les cours de la première année de leur programme ont obtenu un diplôme en plus grand nombre comparativement à ceux qui en ont échoué ou qui ont dû en abandonner (Pageau & Bujold, 2000). Le fait que l'OR ait diminué le nombre d'échecs ou d'abandons de cours peut, par conséquent, influencer les étudiants à poursuivre leur cheminement et ultimement en obtenir le diplôme. Cet exemple supporte l'existence d'un lien de causalité entre le programme OR et les changements observés sur la rétention depuis son implantation.

Un second élément qui appuie l'existence du lien de causalité entre l'OR et les changements observés est que ceux-ci sont obtenus selon une séquence de changement compatible avec le modèle théorique du programme. Dans ces conditions, l'observation du processus de changement d'un secteur devrait prédire en quelque sorte l'effet sur la rétention. Il est aussi concevable de postuler que l'effet de l'OR est tributaire de la

qualité de son processus. Ces postulats sont confirmés puisque tous les secteurs disciplinaires dont la rétention a augmenté de façon significative sur le plan statistique révèlent un processus qui a suivi les séquences de changement conformément au modèle théorique. De plus, les résultats permettent de découvrir que ces mêmes secteurs jouissent d'une opérationnalisation de leurs projets sans l'occurrence de difficultés particulières. Donc, lorsque les données qualitatives et les données quantitatives propres à chaque secteur disciplinaire sont couplées et comparées, il est possible de prédire la force de l'effet et de déterminer des caractéristiques pouvant en moduler l'effet sur la rétention dans les études. Cette analyse permet ainsi d'appuyer plus objectivement le lien entre les effets observés et l'OR.

3.5.2 Variables et caractéristiques modulant l'effet du programme *Opération réussite* sur la rétention

Les changements sur les variables proximales qui se traduisent en bout de ligne par des changements sur les variables distales auxquelles elles sont rattachées permettent d'identifier des caractéristiques d'opérationnalisation déterminantes quant à la force de l'effet. L'identification de ces caractéristiques revêt un grand intérêt pour justifier des actions spécifiques qui, de cette manière, peuvent concourir à améliorer l'effet global du programme.

La démonstration de la force de l'effet des facteurs de réussite sur la rétention est complexe. Malgré leurs pertinences avec la littérature sur la réussite dans les études et

l'évidence que les projets ont tous mis en actions des interventions ayant un impact sur ces derniers, il s'est révélé irréalisable de relier de façon systématique chaque facteur de réussite aux projets réalisés par les secteurs disciplinaires. Ceci entrave la démonstration de la force de modulation entre ces derniers et la rétention. Il est, de la même façon, complexe d'établir l'effet modulateur des types d'intervention sur la rétention, de façon exhaustive pour chacun des quatre types. Toutefois, l'analyse des liens entre les pourcentages des réinscriptions des cohortes des secteurs disciplinaires après l'implantation de l'OR et les types d'intervention de leur projet permet deux types d'observations. Premièrement, tous les secteurs disciplinaires dont les pourcentages des réinscriptions des cohortes montrent une tendance vers l'augmentation après l'implantation du programme ont réalisé des projets selon les interventions ayant un impact soit sur les difficultés propres à chaque programme ou sur l'identification de problématiques particulières dans un programme. Deuxièmement, tous les secteurs disciplinaires qui, à l'inverse, affichent une tendance vers la diminution des pourcentages de réinscription, n'ont pas réalisé de projet du type d'intervention ayant un impact sur l'identification de problématiques particulières dans un programme. L'analyse des comparaisons des pourcentages selon l'exposition au programme permet d'observer un phénomène semblable. Tous les secteurs dont les différences entre les pourcentages de réinscription se sont révélées significatives au plan statistique ont réalisé des projets conformément au type d'intervention ayant soit un impact sur les difficultés propres à chaque programme ou soit sur l'identification de problématiques particulières dans un programme. Ainsi, lorsque les projets du programme OR sont du

type des interventions ayant un impact sur les difficultés propres à chaque programme, les étudiants font plus le choix de poursuivre leurs études. Ce type d'intervention est directement relié au facteur de réussite du programme d'études. Dans ce sens, il est possible de déduire que le facteur du programme d'études a un effet important sur la rétention. Mais, il ressort aussi de l'analyse que les étudiants des secteurs qui ont réalisé des projets s'appliquant à identifier des problématiques particulières se sont plus réinscrits dans les programmes d'études. Cette observation est particulièrement intéressante puisque ceci signale que ces secteurs disciplinaires se sont préoccupés de détecter des problématiques propres à leurs programmes et ont ainsi développé des projets convergeant avec les besoins de leurs étudiants. De cette manière, la connaissance des caractéristiques et des besoins propres aux étudiants d'un secteur d'études contribue à moduler l'effet du programme. Ainsi, il est possible de postuler que lorsque les problématiques sont diagnostiquées, le projet créé par le directeur de programme agit sur le facteur de réussite de l'étudiant lui-même et module l'effet de la rétention. Bref, les données permettent d'établir la force d'un effet modulateur pour deux types d'intervention sur la rétention et deux facteurs de réussite associés. Mais ceci ne veut pas dire que les autres types d'intervention ou les autres facteurs de réussite sont moins ou plus efficaces. Les données ne permettent tout simplement pas d'en établir la puissance modératrice.

Parmi les caractéristiques du processus d'opérationnalisation propres aux secteurs disciplinaires qui modulent l'effet de l'OR sur la rétention, l'implication du

directeur du secteur disciplinaire est certes la caractéristique qui a le plus d'incidence. Les résultats quantitatifs et qualitatifs se conjuguent pour indiquer qu'il y a une relation entre, d'une part, trois particularités du suivi du projet et, d'autre part, la rétention. Les caractéristiques de l'implication des directeurs ayant une influence sur le suivi des projets sont le leadership exercé auprès des professeurs et l'implication de ces derniers dans les projets, la supervision des étudiants aidants et le transfert du dossier de l'OR du directeur sortant à son successeur. Si un directeur nomme un professeur responsable du projet et lui délègue le suivi, la qualité de l'implication de ce dernier est tout aussi importante. Les secteurs affichant des différences significatives sur le plan statistique dans les taux de rétention sont ceux dont les directeurs ou le professeur responsable ont assuré un suivi régulier et se sont impliqués dans leurs projets. Lorsque le directeur s'adjoit un professeur responsable et qu'ensemble ils collaborent étroitement lors de la création du projet et lors de l'évaluation de ce dernier pour rédiger le rapport final des activités, l'effet est encore plus évident. Le nombre de changements de directeur à la tête d'un secteur a certes une influence, mais c'est nettement le processus de transmission du dossier de l'OR du directeur sortant vers le nouveau qui affecte l'effet. Les directeurs ou les responsables des projets qui ont accordé un encadrement régulier et une supervision aux étudiants aidants affiche également des pourcentages de réinscription plus élevés dans leur secteur que ceux ou il n'y a pas ou peu eu d'encadrement des aidants.

Parmi les évènements qui risquent d'arriver durant l'opérationnalisation des projets et qui sont les plus nuisibles sur la rétention, notons les difficultés dans le recrutement des aidants, le peu de visibilité et de publicité accordés au projet, le manque de participation et le fait que la population ciblée ne soit pas rejointe. Ainsi, ces évènements, lorsqu'ils sont survenus, ont modulé l'effet de l'implication du directeur et corollairement l'effet de l'OR sur la rétention. Puisque ce sont des évènements à risque d'apparition et réduisant la force de l'effet, il est fondamental de déterminer des stratégies préventives. Des recommandations à cet effet sont déjà suggérées dans la partie de la discussion des résultats qualitatifs.

Enfin, deux éléments propres aux secteurs disciplinaires qui n'ont pas d'effet modulant les résultats sont mis en évidence. Premièrement, le nombre de programmes de baccalauréat faisant partie d'un secteur n'a pas d'influence sur la rétention des étudiants du secteur. Les étudiants d'un secteur disciplinaire dans lequel il y a trois programmes de baccalauréat ou plus ne se réinscrivent pas moins ni plus que ceux des programmes où il n'y a que un ou deux programmes dans le secteur. L'existence d'un effet des moyennes de pourcentages de réinscription d'un secteur sur la rétention n'a pas non plus été mise en évidence. Les secteurs affichant historiquement une faible rétention n'ont pas vu plus ou moins de changement dans leurs taux depuis l'implantation du programme comparativement aux secteurs ayant historiquement des taux élevés.

3.5.3 Résumé de l'évaluation et des recommandations

Cette partie présente un résumé des résultats de l'évaluation de l'OR et des 31 recommandations s'y rapportant.

Le programme OR provient d'une démarche en cohérence avec les connaissances scientifiques du domaine de la réussite en enseignement supérieur. Sa création en 2002 s'est inscrite dans une perspective pertinente quant aux éléments socioéconomiques et politiques de l'époque et est encore aujourd'hui en concordance avec la mission de l'UQAC et les préoccupations gouvernementales. Le programme OR est bien structuré et s'est déroulé conformément à ce qui avait été prévu au départ. Le processus de l'OR et les actions mises de l'avant ont provoqué des changements qui, telle une réaction en chaîne, ont effectivement eu, les uns sur les autres, une influence vers l'atteinte des objectifs. De façon globale, le programme OR a effectivement atteint l'objectif d'augmenter les taux de rétention dans les études à l'UQAC. Une augmentation des réinscriptions des étudiants dans leur programme initial pour une deuxième année de cheminement universitaire indique un effet de l'OR sur la rétention au programme initial. Également, une augmentation des réinscriptions à l'ensemble des programmes de l'UQAC en troisième année de cheminement indique que l'OR a un effet de rétention dans l'institution.

L'évaluation met en évidence certains éléments fondamentaux et cruciaux du processus de l'OR qui modulent ses effets. Ainsi, l'implication du directeur du secteur disciplinaire quant au suivi et à la promotion du projet est essentielle et influence l'effet du programme sur la rétention. Des événements, tels que les changements de directeur à la tête du secteur disciplinaire et des difficultés dans le recrutement des aidants, des constats tels qu'un manque de participation des populations ciblées par les projets sont tous des éléments qui modulent l'effet du programme. L'évaluation met aussi en évidence d'autres impacts positifs qui sont notables comme sur les étudiants aidants, la visibilité et l'image de l'UQAC, l'impact sur la motivation du personnel à s'investir dans la pédagogie, l'enseignement et la réussite des étudiants.

Afin d'améliorer certaines conditions et ainsi augmenter les effets du programme OR, le Tableau 67 présente la synthèse des 31 recommandations regroupées selon des objectifs spécifiques.

Tableau 67

Synthèse des recommandations

Objectifs	Recommandations et numéro correspondant
Assurer la pérennité, le développement et optimiser les effets du programme sur ses objectifs. (9 recommandations)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intégrer de façon formelle le programme OR dans la structure organisationnelle de l'UQAC au même titre que les autres services offerts. (Section 3.4.1, p. 368) 2. Indiquer clairement dans les priorités institutionnelles de l'UQAC que la réussite est un élément majeur de sa mission. Par exemple, inclure le programme OR dans le <i>Schéma directeur 2006-2010</i> comme stratégie explicite. (Section 3.4.1, p. 369) 3. Accorder au programme OR les services d'un professionnel permanent, ayant une forte expertise dans le domaine, dont les responsabilités seraient la coordination, le développement, l'animation et l'évaluation des actions du programme OR sous la responsabilité d'un comité formé de personnes en provenance des différents secteurs de l'université. (Section 3.4.1, p. 369) 4. Attribuer un service permanent de secrétariat pour le soutien des activités du programme, au professionnel et aux activités du COR. (Section 3.4.1, p. 370) 5. Reconnaître les efforts déployés par le personnel enseignant en fonction de son implication dans la réussite des étudiants par un système concret de récompense et de valorisation. (Section 3.4.1, p. 370) 6. Soutenir concrètement le personnel enseignant dans son activité pédagogique et ses efforts d'encadrement. (Section 3.4.1, p. 370)

Tableau 67 (suite)

Synthèse des recommandations

Objectifs	Recommandations et numéro correspondant
Assurer la pérennité, le développement et optimiser les effets du programme sur ses objectifs (suite).	<p>7. Encourager et soutenir les chercheurs de l'institution à développer des études sur les besoins et les caractéristiques des étudiants afin d'être en mesure de mieux cibler les actions. (Section 3.4.1, p. 371)</p> <p>8. Intégrer le budget du programme OR à celui du fonctionnement régulier de l'UQAC et en augmenter la somme selon le développement et les besoins du programme. (Section 3.4.1, p. 372)</p> <p>9. Publiciser plus énergiquement les efforts de l'UQAC quant aux actions visant la réussite de ses étudiants. (Section 3.4.1, p. 372)</p>
Augmenter l'efficacité des projets sur les facteurs de réussite. (6 recommandations)	<p>10. Réviser les facteurs de réussite retenus par le COR, les définir et orienter de façon explicite les directeurs de programme à proposer des projets en fonction de ces derniers. (Section 3.4.2, p. 376)</p> <p>11. Réviser les formulaires de proposition et de rapport de projet conformément à la recommandation 10. (Section 3.4.3, p. 377)</p> <p>22. Ajouter le facteur du régime d'études : particulièrement les étudiants à temps partiel. (Section 3.4.7, p. 390)</p> <p>23. Ajouter le facteur de l'horaire des cours : particulièrement les étudiants qui suivent leurs cours le soir. (Section 3.4.7, p. 390)</p>

Tableau 67 (suite)

Synthèse des recommandations

Objectifs	Recommandations et numéro correspondant
Augmenter l'efficacité des projets sur les facteurs de réussite (suite).	<p>24. Vérifier les possibilités d'offrir des périodes d'encadrement le soir. (Section 3.4.7, p. 390)</p> <p>25. Réfléchir sur des actions concrètes pouvant avoir un impact positif sur le facteur des relations entre les étudiants et les professeurs dans le cadre du programme OR. (Section 3.4.7, p.390)</p>
Améliorer le processus de participation des directeurs. (8 recommandations)	<p>12. Réaliser chaque année une rencontre avec tous les directeurs afin de les conscientiser de leur importance dans le processus de changement : leur rôle de leader auprès du corps professoral, des aidants et du suivi des opérations. (Section 3.4.5, p. 381)</p> <p>13. Valoriser les efforts et leur mobilisation. (Section 3.4.5, p. 381)</p> <p>14. Mettre sur pied une équipe d'expert dont le mandat est de rencontrer les directeurs pour leur apporter de l'aide dans la création de leur projet. (Section 3.4.5, p. 382)</p> <p>15. Créer un répertoire électronique consistant en une banque de données des projets réalisés que les directeurs pourront consulter. (Section 3.4.5, p. 382)</p> <p>28. Créer une procédure relative à la planification des activités de l'OR et l'inclure dans le manuel de gestion de l'UQAC. (Section 3.4.10, p. 396)</p>

Tableau 67 (suite)

Synthèse des recommandations (suite)

Objectifs	Recommandations et numéro correspondant
Améliorer le processus de participation des directeurs (suite).	<p>29. Présenter régulièrement le programme OR et ses activités dans le cadre de la conférence des directeurs de programme et porter une attention spéciale aux nouveaux directeurs. (Section 3.4.10, p. 396)</p> <p>30. Libeller un document précisant les interventions à réaliser dans le cadre du programme OR à l'intention des directeurs de programme. (Section 3.4.10, p. 397)</p> <p>31. Mettre sur pied des ateliers à l'intention des directeurs de programme pour discuter et développer des stratégies pouvant optimiser les effets du programme OR. (Section 3.4.10, p. 397)</p>
Améliorer le processus de participation des étudiants. (6 recommandations)	<p>16. Le COR devrait prévoir un budget voué essentiellement à la publicité des projets qui serait octroyé automatiquement avec le budget accordé à chaque projet. (Section 3.4.6, p. 383)</p> <p>17. Le COR devrait augmenter le nombre d'actions de promotion du programme destinées aux étudiants. (Section 3.4.6, p. 383)</p> <p>18. Une lettre ou un courriel devrait être envoyé à tous les étudiants et tout le personnel enseignants d'un programme aussitôt que le projet est prêt à débuter. Cette lettre devrait être signée par le directeur de programme y spécifiant le projet, les périodes, les heures et les coordonnées des aidants. (Section 3.4.6, p. 383)</p> <p>19. Des tournées de rappel devraient être faites régulièrement dans les classes. (Section 3.4.6, p. 384)</p>

Tableau 67 (suite)

Synthèse des recommandations

Objectifs	Recommandations et numéro correspondant
Améliorer le processus de participation des étudiants (suite).	<p>20. Les professeurs devraient encourager directement leurs étudiants à participer aux projets en leur expliquant les avantages. (Section 3.4.6, p. 384)</p> <p>21. Le COR devrait se pencher sur la perspective d'intégration des projets dans les programmes d'études. (Section 3.4.6, p. 384)</p>
Améliorer le processus de recrutement des étudiants aidants. (2 recommandations)	<p>26. Conscientiser les directeurs de programme et les étudiants aux avantages de participer à l'OR en tant qu'aidant. (Section 3.4.9, p. 393)</p> <p>27. Valoriser par des actions concrètes le travail de l'étudiant aidant. (Section 3.4.9, p.393)</p>

3.5.4 Conséquences et retombées de l'étude

Cette recherche peut avoir des retombées déterminantes puisqu'il s'agit de l'évaluation du programme OR de l'UQAC. Les conclusions quant à l'effet et la pertinence du programme seront prises en compte par l'institution qui décidera quant à la poursuite du programme et à l'application des 31 recommandations émises. Les résultats de cette recherche permettent en outre de mieux connaître les caractéristiques de la population étudiante qui fréquente l'UQAC et, conséquemment, mieux orienter les actions et stratégies en matière de réussite scolaire. Cela permet corollairement d'ouvrir le chemin pour les chercheurs institutionnels sur des pistes plus précises concernant la réussite scolaire de l'institution. Le fait qu'une importante proportion d'étudiants décident de se réinscrire dans un autre programme que celui dans lequel ils ont commencé leurs études, par exemple, mérite d'être investigué ne serait-ce que pour connaître les raisons de ce choix et, par la suite, peut-être permettre une meilleure compréhension du phénomène des abandons ou des interruptions des études. Également, les différences de rétention des étudiants au régime d'études à temps partiel comparativement aux étudiants à temps complet méritent qu'on s'y attarde puisqu'à l'UQAC, ce phénomène est bien présent. Connaître les caractéristiques différentielles entre ces deux populations d'étudiants, leurs besoins en matière d'aide à la réussite, les raisons de leur abandon ou interruption de leurs études, pourrait permettre la mise en place de stratégies spécifiques et plus efficaces selon les populations. Cette connaissance pourrait avoir un impact sur les taux globaux de rétention dans l'institution. Aussi, le

sexe de l'étudiant est un facteur qui influence la rétention dans les études. Peu de recherches sur ce phénomène à l'ordre de l'enseignement supérieur ont été menées. Connaître et comprendre les particularités des hommes universitaires quant à leur choix plus fréquent d'interrompre ou d'abandonner les études que les femmes pourraient également aider dans la création de stratégies spécifiques qui pourraient avoir un effet sur la rétention par l'entremise d'un programme comme l'OR. Enfin, même si le phénomène n'a pas directement d'effet modulateur sur ceux de l'OR, les taux historiques de rétention des secteurs disciplinaires pourraient éclairer sur ce qui différencie les étudiants quant aux caractéristiques de réussite scolaire.

De façon plus globale, les résultats de l'évaluation de l'OR permettent d'appuyer l'avis que des actions institutionnelles peuvent effectivement influencer la réussite des études universitaires. Ce fait est important puisque les efforts en temps et en investissement financier peuvent ainsi porter fruit. L'étude met en évidence un effet de l'OR et puisque la population des étudiants de l'UQAC se compare aisément à la population des autres institutions de l'UQ, il est possible que la mise en œuvre de programmes analogues puisse dans un autre milieu universitaire espérer des résultats semblables. L'étude met aussi en évidence l'importance de pratiquer des évaluations de ce type de programme puisqu'il est évident que, malgré des effets positifs, celui-ci peut être bonifié. L'utilisation de plusieurs sources de données en provenance de différentes méthodes revêt un caractère de premier plan puisque cette façon de faire permet d'établir un lien de causalité. Ceci a comme conséquence de justifier qu'une simple évaluation de

l'effet ne peut être suffisante pour attribuer ce dernier à un programme et que sans l'évaluation du processus, les autres impacts et les recommandations se rapportant au processus et à la procédure n'auraient pu être générés.

3.5.5 Forces et faiblesses de l'étude

Une des forces de cette étude est d'avoir utilisé une double méthode à multisource de données et d'analyse. Ainsi, il a été possible d'établir un lien de causalité entre les changements mesurés et le programme OR. Ceci augmente la validité interne de l'évaluation qui possède un très bon degré de certitude relativement au lien causal du programme avec les résultats. Un autre élément fait référence aux possibilités de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de l'institution puisque l'échantillon représente plus de 80 % des secteurs disciplinaires dans lesquels sont inscrits des étudiants dans des programmes de baccalauréat à l'UQAC pour sa mesure de l'effet. Également, dans sa partie qualitative, la disponibilité et l'utilisation de l'ensemble de la documentation concernant le programme sont des éléments appuyant encore une fois la validité des résultats quant à son modèle théorique, son processus et ses effets. Pour l'évaluation des variables proximales, les sources de données sont multiples. Les données proviennent d'entrevues de tous les directeurs de programme ayant participé à l'OR depuis son implantation, d'un échantillon représentatif d'étudiants aidants et aussi d'étudiants ayant bénéficié du programme. Tous ces éléments appuient un bon niveau de validité externe des résultats.

Un autre élément central de cette recherche est la double évaluation du programme OR quant à son processus et à ses effets fondés sur la théorie du programme. Cette recherche démontre l'importance de ne pas simplement évaluer l'effet d'un programme d'aide à la réussite en enseignement supérieur, mais aussi d'en comprendre le processus afin de permettre des recommandations justes et spécifiques.

Parmi les faiblesses, notons que l'impossibilité de suivre un étudiant dans l'ensemble de son parcours scolaire, causée par l'inexistence de moyens pour le mesurer a empêché la mesure de la persévérance dans les études qui est aussi un des objectifs de l'OR. Dans le même ordre d'idée, la mesure de l'objectif de l'augmentation des taux de diplomation n'a pu être réalisée puisque le nombre d'années d'opérationnalisation du programme est insuffisant pour en faire une mesure fiable. L'atteinte des objectifs proximaux et l'effet sur la variable distale de la rétention ne garantissent pas nécessairement l'atteinte de l'objectif du taux de diplomation. En revanche, puisque le programme OR a réussi à améliorer la rétention, il y a plus de chance, en théorie, que le programme ait un effet sur cette variable. L'évaluation de l'effet sur la variable de la diplomation demeure cependant la seule manière fiable de répondre exhaustivement à cette question. Cette mesure devrait, en l'occurrence, être réalisée lorsque le nombre d'années d'existence du programme le permettra. L'évaluation du programme OR concernant les programmes de cycles supérieurs n'a pas non plus été effectuée dans le cadre de cette recherche. Le petit nombre d'années de participation (2 ans) des programmes de cycles supérieurs, le peu de programmes y participant comparativement

au premier cycle sont des éléments qui ont empêché l'évaluation pour le moment. Toutefois, l'évaluation de l'OR en rapport avec les études de cycles supérieurs devrait être aussi effectuée éventuellement.

Conclusion

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer le programme *Opération réussite* de l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette évaluation de programme fut effectuée en réponse à la requête de l'institution à savoir si le programme OR est efficace, pertinent et, le cas échéant, de connaître de quelle manière il peut être amélioré. La démarche mise en œuvre pour converger vers l'objectif fut une double évaluation, celle du processus et de l'effet, fondée sur la théorie du programme. Pour réussir, deux méthodes scientifiques ont été mises à profit ainsi que l'analyse de différentes sources de données. La méthode quasi expérimentale avec un groupe témoin équivalent a permis de mettre en évidence une augmentation du taux de rétention dans le programme initial et du taux de rétention dans l'institution, selon l'année d'inscription depuis l'implantation du programme OR. Des changements ont aussi été mis en évidence dans les variables proximales du modèle théorique de l'OR grâce à la méthode qualitative et l'analyse de contenu des documents concernant le programme et des entretiens menés auprès des directeurs de secteurs disciplinaires, des étudiants aidants et des étudiants ayant bénéficié du programme. Le programme OR est bien structuré et en adéquation avec les connaissances scientifiques eu égard à la réussite en enseignement supérieur. L'opérationnalisation du programme s'est effectuée tel que prévu et a suivi une séquence d'actions ayant, l'une sur l'autre, un impact menant vers l'objectif d'augmenter la rétention à l'UQAC. La mise en commun des résultats en provenance des deux méthodes met en évidence que le programme OR est bien responsable des changements observés dans la rétention. L'évaluation du processus justifie aussi

l'identification d'éléments qui se révèlent avoir un effet modulant l'augmentation de la rétention. Ainsi, des recommandations sont émises aux promoteurs du programme.

De façon plus large, cette recherche revêt un caractère original puisque très peu de programmes visant la réussite en enseignement supérieur ont fait l'objet d'une réelle évaluation au Québec. Elle met en évidence que des actions institutionnelles peuvent être mises de l'avant et espérer avoir un impact sur la réussite des étudiants qui fréquentent les établissements universitaires. Même si plusieurs caractéristiques propres à l'étudiant apparaissent être les facteurs les plus déterminants dans la poursuite des études et l'accès au diplôme, des stratégies institutionnelles peuvent influencer les intentions, la motivation et l'intégration des étudiants dans le nouveau milieu qu'est une université. Le modèle de l'intégration des étudiants de Tinto sur la poursuite des études est encore une fois appuyé empiriquement par les résultats de cette étude. Cependant, il ressort aussi qu'un programme de ce genre, pour être efficace, doit tenir compte de façon simultanée de plusieurs facteurs de réussite, de rassembler vers l'objectif l'ensemble du personnel, avoir un appui important de l'administration de l'institution, cette dernière devant soutenir et valoriser les efforts consentis et se préoccuper régulièrement d'évaluer et d'ajuster le programme.

La réussite en enseignement supérieur est en plein chantier au Québec et cette étude permet d'appuyer l'importance de se préoccuper de la question qui a des répercussions cruciales du point de vue social et économique. La recherche doit se

poursuivre et d'autres évaluations de programme visant la réussite scolaire doivent être entreprises pour comprendre réellement le phénomène des abandons et des interruptions des études. La recherche doit être continue puisque la population fréquentant les institutions est en constante mutation et dépend fortement des politiques gouvernementales, sociales et économiques. La mise en place d'actions concrète visant la réussite scolaire devrait aussi faire l'objet de concertation entre les différents ordres d'enseignement de manière à créer des liens pour faciliter les passages des étudiants à travers leur cheminement vers la réussite du point de vue de l'institution, mais aussi du point de vue de la personne elle-même.

Références

- Astin, A. W. (1972). *College dropouts : A national profile*. Washington, DC: American Council on Education.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving academic excellence*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bean, J. P., & Metzger, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bégin, C., & Palkiewicz, N. (1997). *Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement*. Document inédit, décanat des études de premier cycle de l'Université du Québec à Montréal.
- Bégin, C., & Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 223-240). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Béland, P., Chenard, P., & Létourneau, C. (1987). *Recueil de statistiques concernant l'évolution future des effectifs étudiants*. Document inédit, service de la planification et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present : A historical look at retention. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (1^e éd., pp. 1-29). Westport : Praeger Publishers.
- Bernatchez, J., & Gendreau, L. (2005). L'opération contrats de performance des universités québécoises : Dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Collin.

- Bourque, G. (2002a). *Avis à la communauté universitaire*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Bourque, G. (2002b). *Lettre personnelle*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Braxton, J., & McClendon, S. A. (2001-2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention : Research, Theory and Practice*, 3(1), 57-71.
- Braxton, J., & Mundy, M. (2001-2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention : Research, Theory and Practice*, 3(1), 91-118.
- Braxton, J., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. J. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. Dans J. Smart (Éd.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research* (Vol. 12, pp. 107-164). New-York : Agathon Press.
- Bujold, J. (2005, octobre). *PROSPERE : Un outil pour produire un profil de réussite des études*. Article uq.oct.05. Récupéré le 2 décembre, 2005 de <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art.uq.oct.05.shtml>.
- Busch, B. (1999, mars). *L'évaluation du développement économique local : 12 bonnes questions à se poser*. Aradel. Article récupéré le 12 octobre 2006 de [http://www.aradel.asso.fr/fichier/publications/guide\(1\).pdf](http://www.aradel.asso.fr/fichier/publications/guide(1).pdf).
- Caron, A. (2001). *Réussite des études : Devis de travail*. Document inédit, bureau du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec à Chicoutimi.
- Chenard, P. (1988). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet I : La problématique*. Document inédit, service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

- Chenard, P. (1989a). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet II : Les motifs de départs*. Document inédit, service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chenard, P. (1989b). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet III : Pour une meilleure rétention*. Document inédit, service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite en enseignement supérieur* (pp. 67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P., & Doray, P. (2005a). Commentaire de la partie 2 : Un état des lieux des connaissances. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu dans la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 185-189). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P., & Doray, P. (2005b). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Chenard, P., & Fortier, C. (2005, Novembre). *La réussite scolaire : Évolution d'un concept*. Article CIRST-Nov05. Récupéré le 12 décembre 2005 de http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CIRST-Nov05.shtml.
- Cloutier, R. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement post-secondaire : Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite en enseignement supérieur* (pp. 145-183). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associate.
- Comité opération réussite : Facteurs de réussite. (2002). Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

- Comité opération réussite : Moyens d'actions. (2002). Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Comité opération réussite : Politiques, objectifs, procédure et critères. (2002). Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Comité opération réussite : Références. (2002). Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins. Le rapport Parent vingt-cinq ans après*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2003). Récupéré le 6 mars, 2006, de <http://www.uquebec.ca/capres/>
- Contrat de performance, entente de réinvestissement intervenue entre le Ministère de l'Éducation et l'Université du Québec à Chicoutimi. (2001). Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation : Designs and analysis issues for field setting*. New-York : Rand McNally.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (Vol. 219). Paris : Presses Universitaire de France.
- Crespo, M., & Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Document inédit, vice-décanat aux études supérieurs et à la recherche, Université de Montréal.
- Daigle, M. (2004). L'importance de l'évaluation fondée sur la théorie en suicidologie. Dans F. Chagnon & B. L. Mishara (Éds), *Évaluation de programme en prévention du suicide* (pp. 23-40). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Darroch, G., Northrup, D., & Ondrack, M. (1987). *Student withdrawals at York University : First and second year students, 1984-85*. Document inédit, institute for Social Research, York University.
- Day, V., Murphy, J., & Marriott, E. (1987). *Student attrition at Dalhousie*. Document inédit, Dalhousie University.
- Denzen, N. K. (1978). *The research act : Atheoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw-Hill.
- Dubois, N., & Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : Une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(1), 1-36.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris : Alcan.
- Fahmy, P. (1992). *Femmes entre vie et carrière. Le difficile équilibre*. Montréal : Adage.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : Entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Ferretti, L. (1994). *L'Université en réseau : les 25 ans de l'Université du Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour : An introduction to theory and research*. Reading : Addison-Wesley.
- Gilbert, S., & Auger, M. (1988). *Student finances and university attrition*. Ottawa : Department of Secretary of State of Canada.
- Gilbert, S., Chapman, J., Dietsche, P., Grayson, P., & Gardner, J. N. (1998). *From best intentions to best practices : The first-year experience in Canadian postsecondary education* (Vol. 22). Colombia : University of South Carolina.

- Grayson, J. P. (1997). Institutional failure or student choice? The retention of adults students in Atkinson College. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 11(2), 7-30.
- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Collection de recherche du millénaire, 6, Article MRS08, Récupéré le 8 octobre 2005 de http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/maintien_final.pdf
- Groupe d'action sur la rétention et la diplomation des étudiants (GARDÉ). (1996-1999). *Rapports, aide-mémoire, documents*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention : A new look at an old problem. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (pp. 89-105). Westport : American Council on Education, Praeger.
- Hess, U., Senécal, S., & Vallerand, R. J. (2000). Les concepts fondamentaux. Dans R. J. Vallerand & U. Hess (Éds), *Méthode de recherche en psychologie* (pp. 33-54). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Janosz, M., & Deniger, M. A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Document récupéré le 7 octobre 2005 de <http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/rappsynt.pdf>
- Jobin-Gagnon, C. (2004, 12 octobre). Opération réussite : Des projets diversifiés. *Le Quotidien*, p. 10.
- Kamens, D. H. (1971). The college "charter" and college size : Effects on occupational choice and college attrition. *Sociology of Education* (44), 270-296.
- Kamens, D. H. (1974). College and elite formation : The case of prestigious american colleges. *Sociology of Education* (47), 354-378.
- Kuhn, T. (1996). *The study of scientific revolution*. Chicago : University of Chicago Press.

- La Hayes, J. (2002, avril) *Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat dans les universités québécoises* [version électronique]. Bulletin statistique de l'éducation, Ministère de l'Éducation, 23.
- La Haye, J. (2005). *Parcours d'études et accès au diplôme à l'université*. Communication présentée au 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Canada. Récupéré le 6 mars 2006 de http://www.quebec.ca/~uss1109/dossiers/acfas_2005-Jacques_Lahaye.pdf.
- Light, R. J. (2001). *Making the most of college : Students speak their minds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Matusky, J. G. (2001, Octobre). Persévérance scolaire : Enfin la réussite. *University Affairs*, pp. 22-25.
- McNeely, J. H. (1937). College student mortality. *U.S. Office of Education, Bulletin* 1937(11).
- Ministère de l'Éducation (2000a). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation (2000b). *Politiques québécoises à l'égard des universités, pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Plan stratégique 2005-2008*. Gouvernement du Québec : Québec. Récupéré le 7 février 2006 de http://www.mels.gouv.qc.ca/administ/plan_strategique/2005-2008/PlanStrat05-08.pdf.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houde, R. (2001). The determinants of university dropouts : A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 475-484.
- Moortgat, J. L. (1996). *A study of dropout in European higher education* : Conseil de l'Europe.

- Noel-Levitz (1998-2006). A trusted partner for enrollment and student success
<https://www.noellevitz.com/default.htm?ReturnURL=%2fmyNoel-Levitz%2fMyHome.htm>.
- Noel, L., Levitz, D., Saluri, D., & al. (1986). *Increasing student retention*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras, les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études : analyse des données des enquêtes ICOPE*. Document inédit, Bureau de la direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Palkiewitz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Éds.), *L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle* (pp. 27-92). Montréal : Éditions Logiques.
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E., Duby, P. B., Miller, V. A., & Rasher, S. P. (1981). Preenrollment variables and academic performance as predictors of freshman year persistence, early withdrawal, and stopout behaviour in an urban, nonresidential university. *Research in Higher Education*, 15(4), 329-349.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1979). Student-faculty informal contact and college persistence : A further investigation. *Journal of Educational Research* (72), 214-218.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students* (Vol. 2 : A third decade of research). San Francisco : Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1982). *Practical evaluation*. Beverly Hills, CA. : Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). London : Sage Publications.

- Perron, M., Gaudreault, M., & Veillette, S. (2000). *Stratégies scolaires et vie affective des ados : Les garçons sont-ils les seuls perdants*. Récupéré le 5 avril 2006 de <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/fichier33.pdf>.
- Picard, F. (2000). *Réussir un projet d'étude universitaire : Des conditions à réunir. Avis au Ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Picard, F. (2005). Les politiques publiques et la réussite à l'université. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 25-39). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Piédalue, G. (2005). La contribution stratégique de la recherche institutionnelle. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite en enseignement supérieur* (pp. 253-260). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (1980). *Program evaluation : Methods and case studies*. N.J. : Prentice-Hall Inc.
- Privé, M., & Thériault, R. (1995). *Enquête sur l'interruption des études à l'UQAC*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- QSR (2002). *NVivo, version 2.0*. [Logiciel de traitement de données qualitatives]. Australia : QSR International Pty Ltd.
- Organisation de la coopération et du développement économique (1998). *Groupe de travail sur l'exercice des fonctions contrôle et vérification de l'administration publique québécoise*. Québec : Auteur.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation : A systematic approach, seventh edition* : Sage Publications.
- Saint-Pierre, É. (2005, 2 novembre). Le projet d'aide à la réussite des études du module des sciences humaines. *Le Griffonnier*, p. 10.
- Sales, A. (1997). *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Secrétariat du Conseil du Trésor (2002). *L'évaluation de programme. Document destiné aux dirigeants et dirigeantes de ministères et d'organismes*. Sous-secrétariat aux politiques budgétaires et aux programmes. Récupéré le 12 octobre 2005 de http://www.tresor.gouv.qc.ca/fr/publications/modernisation/eval-progr_02.pdf.
- Seidman, A. (Éd.). (2005). *College student retention : Formula for student success*. Dans A. Seidman (Éd.), Westport : American Concil on Education, Praeger.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York : Teachers College Press.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education : An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* (1), 64-85.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Summerskill, J. (1962). In the American college. Dans N. Sanford (Éd.), (pp. 627-657). New-York : Wiley.
- Tinto, V. (1975). Droupouts from higher education : A theoretical synthesis of the recent literature. *A Review of Educational Research* (45), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Université du Québec à Chicoutimi (1996). *Formation du groupe d'action sur la rétention et la diplomation des étudiants : GARDE*. Document inédit, Comité exécutif de l'Université du Québec à Chicoutimi, 261^e session.

Université du Québec à Chicoutimi (2001a). *Contrat de performance, entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université du Québec à Chicoutimi*. Document inédit, Chicoutimi : Auteur.

Université du Québec à Chicoutimi (2001b). *Schéma directeur 2001-2005*. Document inédit, Chicoutimi : Auteur.

Université du Québec à Chicoutimi (2003). *Organigramme de l'Université du Québec à Chicoutimi*. Récupéré le 9 novembre 2005 de <http://www.uqac.ca>.

Université du Québec à Chicoutimi (2004). *La réussite à l'université du Québec à Chicoutimi*. Récupéré le 13 mars 2006 de <http://www.uqac.ca/uqactualite/categorie.php?type=Chronique&date=20050106145201>.

Université du Québec à Chicoutimi (2005, 30 novembre). Libre de voir plus loin : Qu'est-ce que l'opération réussite? *Le Griffonnier*, p. 11.

Université du Québec à Chicoutimi (2006a). *La réussite à L'UQAC*. Récupéré le 13 mars 2006 de http://www.uqac.ca/administration_services/vrer/support.php.

Université du Québec à Chicoutimi (2006b). *La réussite à l'UQAC : une préoccupation depuis plusieurs années*. Récupéré le 6 mars 2006 de http://www.uqac.ca/administration_services/vrer/projet_reussite.php.

Université du Québec à Chicoutimi (2006c). *L'Université du Québec à Chicoutimi*. Récupéré le 6 mars 2006 de <http://uqac.ca/>.

Université du Québec à Rimouski (2006). *Service aux étudiants : Centre d'aide à la réussite (CAR)*. Récupéré le 5 mars 2006 de <http://www.uqar.quebec.ca/servicesEtudiant/car/index.asp>.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Émile Nourry.

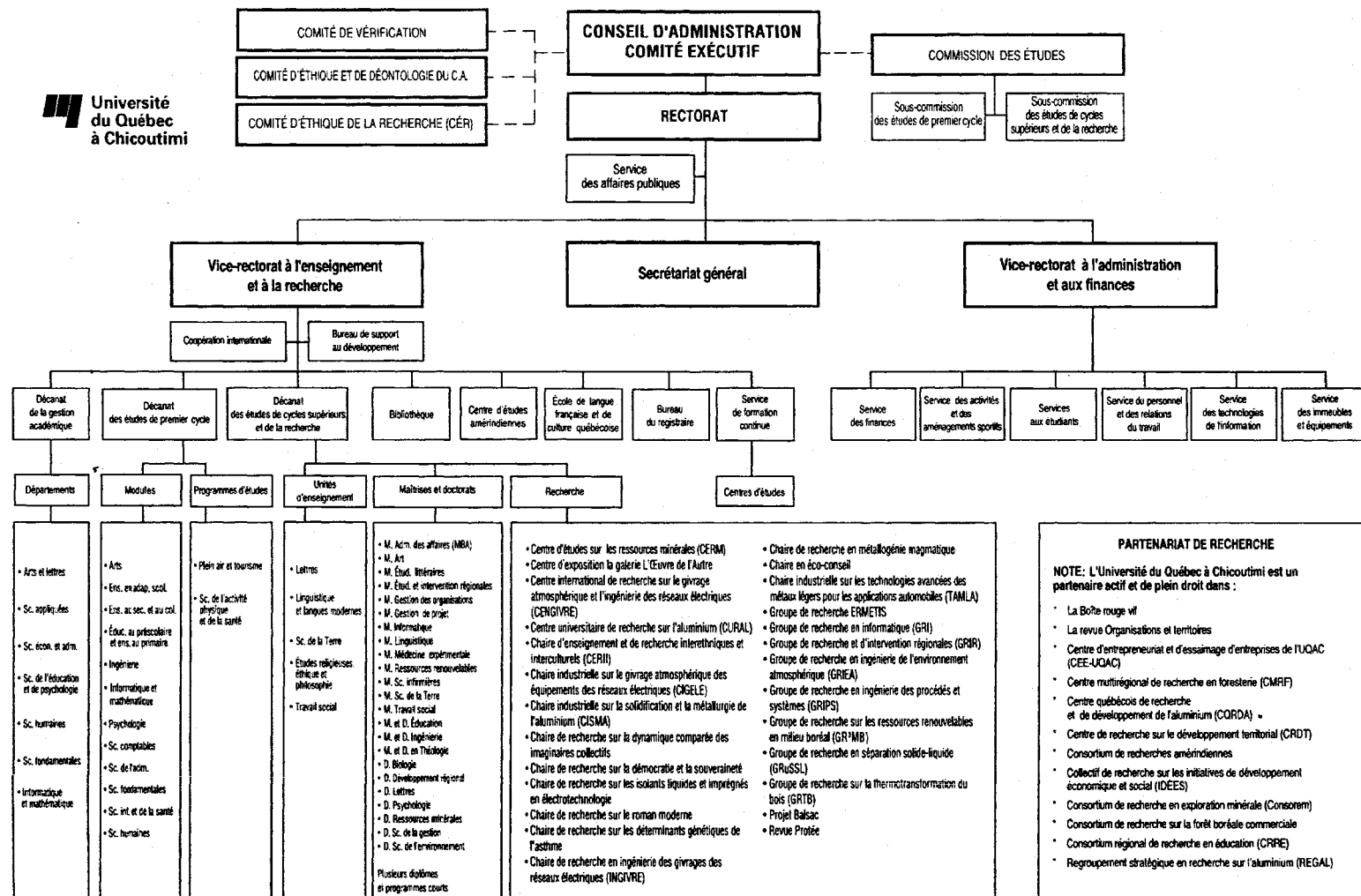
Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et adolescents*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Voyer, P. (2003, 29 septembre). L'UQAC et l'avenir : Michel Belley vise la réussite. *Le Griffonnier*, p. 3.

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization : A conceptual approach. Dans J. Smart (Éd.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York : Agathon.

Appendice A
Organigramme de l'UQAC

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI



Appendice B
Formulaires de proposition et de rapport de projet

OPÉRATION RÉUSSITE 2005-2006

PROPOSITION DE PROJET

INSTRUCTIONS : Remplir le formulaire à l'ordinateur en utilisant la touche « TAB » pour vous déplacer d'un champ à l'autre. Le faire imprimer sur une feuille de format légal. Chaque champ peut s'agrandir et contenir plusieurs lignes de texte.

Module, programme ou unité d'enseignement :

Nom de la ou des personnes responsables :

Identification du ou des problèmes :

Description du plan d'intervention :

Effets escomptés sur le taux de persévérance :

Étapes du plan d'intervention (date du début et de fin du projet, session concernée, dates des actions, etc.) :

Budget détaillé :

Signature :

Date

Faire parvenir le document dûment rempli et signé au plus tard le 3 juin 2005 au :

Comité Opération réussite

OPÉRATION RÉUSSITE 2004-2005

RAPPORT D'ACTIVITÉS

INSTRUCTIONS : Remplir le formulaire à l'ordinateur en utilisant la touche « TAB » pour vous déplacer d'un champ à l'autre. Le faire imprimer sur une feuille de format légal. Chaque champ peut s'agrandir et contenir plusieurs lignes de texte.

Module ou programme :	
Titre du projet :	
Responsable du projet :	

Budget alloué :	\$	Dépenses encourues :	\$
Actions prévues :		Actions réalisées :	

Mises à contribution :			
<input type="checkbox"/> Étudiant(s)	<input type="checkbox"/> Professeur(s)	<input type="checkbox"/> Chargé(s) de cours	<input type="checkbox"/> Autre(s) (spécifiez)
(Indiquez le nombre de personnes concernées)			
Nature de ces contributions :			

Retombées sur la persévérance des étudiants :

Évaluation d'ensemble du projet (avec recommandations s'il y a lieu) :

Signature :

/ /
année mois jour

Faire parvenir le document dûment rempli et signé avant le 3 juin 2005 au :

Comité Opération réussite

Appendice C
Lettre réponse envoyée aux directeurs de programme

Le 06 août 2003

Monsieur [nom du directeur]
Module [nom du secteur disciplinaire]
Université du Québec à Chicoutimi

OBJET: Opération réussite 2003-2004

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de l'«Opération réussite 2003-2004», l'Université est heureuse de vous octroyer une somme totale de 6 500 \$ pour mettre en œuvre les projets suivants :

- ❖ Aide pédagogique pour le cours [nom du cours]: 500 \$
- ❖ Mise à jour en [nom du cours] d'appoint : 1 100\$
- ❖ Soutien de l'équipe: 1 500\$
- ❖ Aide pédagogique pour le cours [nom du cours] : 600\$
- ❖ Aide pédagogique pour le cours [nom du cours] : 1 200\$
- ❖ Aide pédagogique pour le cours [nom du cours] : 1 200\$
- ❖ Aide pédagogique pour le cours [nom du cours] : 400 \$

(Notez que la demande de 200 \$ pour le déplacement a été refusée par le comité).

Ce montant sera prochainement déposé dans un compte au nom de votre module (unité budgétaire : [no. Du compte] que vous pourrez consulter grâce au système intégré de gestion administrative (SIGA) à l'adresse suivante : <http://siga.uqac.quebec.ca/siga/>. Comme l'enveloppe des projets «réussite» provient du budget de fonctionnement, **cette somme sera périmée après le 31 mai prochain.**

Les fiches d'engagement du personnel contractuel (contrat d'étudiants ou autres) doivent m'être envoyées pour signature, avant d'être acheminées au Service du personnel et des relations du travail. Il est très important d'indiquer sur le contrat à quelle partie du projet ce montant est dédié. N'oubliez pas d'inclure les avantages sociaux (11 %) et les vacances (4 %) dans votre total alloué. Enfin, il est souhaitable de vérifier si les étudiants que vous voulez embaucher sont admissibles au programme travail/études (pour plus de renseignements sur ce programme, vous pouvez contacter M. Renaud Thériault, directeur du service aux étudiants).

S'agissant d'un engagement inscrit dans le Contrat de performance signé avec le ministère de l'Éducation en mars 2001, l'UQAC aura à faire le point annuellement avec les responsables ministériels de ce dossier. En ces circonstances, le comité Opération réussite apprécierait recevoir au terme du trimestre d'hiver 2004, le rapport d'activités des actions posées.

En tant que responsable du comité Opération réussite et au nom de ses membres, je vous réitère notre appui pour faire un succès de cette priorité institutionnelle. Une formation de qualité menant à la réussite du projet d'études constitue une préoccupation incontournable dans le contexte de la société actuelle et pour notre institution.

Assurée de votre collaboration habituelle, je vous prie de recevoir, Monsieur le Directeur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Carole Dion

Responsable du comité « Opération réussite »

c.c. MM. Ghislain Bourque, Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche
Gilles Imbeau, Doyen des études de premier cycle

Appendice D
Liste des projets des programmes de cycles supérieurs 2004-2005

Liste des Projets OR en provenance des secteurs disciplinaires d'études de cycles supérieurs réalisés durant l'année 2004-2005 :

Maîtrise en arts :	Aide pour la rédaction et la correction des mémoires.
Maîtrise en travail social :	Rencontres d'information et d'échange pour les étudiants.
Maîtrise en études et interventions régionales :	Encadrement par des étudiants, demande spéciale pour le journal étudiant.
Maîtrise et doctorat en psychologie :	Support pour l'analyse des données quantitatives des mémoires et des essais des étudiants.
Études supérieures en informatique :	Journées de présentation et d'échange entre les étudiants gradués. Conférence d'un représentant d'Ubisoft. Parrainage des nouveaux étudiants par les anciens.
Maîtrise et doctorat en ingénierie :	Encadrement pour l'apprentissage de l'environnement Visuel incluant les langages C et Fortran du cours 6MIG803.
DESS en sciences comptables	Introduction d'une nouvelle méthode d'évaluation et de correction de l'examen EFU de l'ICCA.

Appendice E
Guides d'entretien

**Guide d'entretien auprès des directeurs : Enquête sur les retombées et l'efficacité
des projets réalisés dans le cadre de l'opération réussite.**

Date : _____

Module/unité/programme :

1. Depuis combien d'années votre secteur participe-t-il à l'*Opération réussite*?

2. Pour chaque année et chaque projet, décrivez :
 - A. Ce qui fut réalisé et comment le projet s'est déroulé.
 - B. Avez-vous constaté des effets positifs, des changements à la suite des projets que vous avez faits sur la rétention, la diplomation, la satisfaction des étudiants de votre secteur?
 - C. Avez-vous rencontré des difficultés dans l'opérationnalisation de vos projets?
3. Trouvez-vous important que l'UQAC continue de soutenir ce genre de projet?

Guide d'entretien pour les étudiants aidants : Enquête sur les retombées et l'efficacité des projets réalisés dans le cadre de l'opération réussite.

Date : _____

Programme d'étude : _____ Année : _____

Âge de l'étudiant : _____ Sexe : _____

1. Décrire et expliquer le projet dans lequel tu as été impliqué cette année :
 - a. En quoi consistait le projet?
 - b. Comment as-tu été recruté pour travailler à ce projet?
 - c. Qu'est-ce qui te motive à t'impliquer dans ce genre de travail?
 - d. En quoi consistaient ton travail et ton implication dans le projet?
 - e. Combien d'heures par semaine ceci t'a demandé environ?
 - f. As-tu été rémunéré pour ton travail?
 - g. Est-ce cette expérience t'a apporté quelque chose?
 - h. As-tu constaté des effets positifs, des changements à la suite du projet chez les étudiants qui bénéficiaient du projet? Cela les a-t-il aidés dans leurs études? As-tu un exemple à me donner?
 - i. As-tu rencontré des difficultés dans l'opérationnalisation de ce projet?
 - j. Selon toi, quels sont les éléments essentiels pour qu'un projet puisse avoir un impact réel sur la rétention et la diplomation des étudiants?
 - k. Y a-t-il des améliorations que tu aimerais effectuer concernant ce projet?

1. Si cela est possible, offrirais-tu encore tes services l'an prochain pour le même genre de projet?
2. Trouves-tu important que l'UQAC continue de soutenir ce genre de projet?

Guide d'entretien pour les étudiants : Enquête sur les retombées et l'efficacité des projets réalisées dans le cadre de l'opération réussite.

Date : _____

Programme d'étude : _____ Année : _____

Âge de l'étudiant : _____ Sexe : _____

1. Décrire et expliquer le projet auquel tu as participé cette année :

- a. En quoi consistait le projet?
- b. Comment as-tu appris l'existence de ce projet?
- c. Qu'est-ce qui t'a incité à participer à ce projet?
- d. En quoi ce projet correspondait à tes besoins?
- e. Combien de temps (heures, journée, nombre de fois) y as-tu consacré?
- f. Est-ce que ce projet t'a apporté quelque chose?
- g. As-tu constaté des effets positifs, des changements à la suite de ta participation au projet? Cela t'a-t-il aidé dans tes études? As-tu un exemple à me donner?
- h. Comment décrirais-tu l'aide apportée par le projet? Correspondait-il à tes attentes, tes besoins?
- i. Y a-t-il des besoins que tu aurais aimé combler et que ce projet ne t'a pas permis de satisfaire?
- j. Considères-tu que ce projet soit pertinent? Le conseillerais-tu à d'autres étudiants? As-tu des idées pour l'améliorer?

- k. Sur une échelle de 1 à 10, à quel rang est-ce que tu situerais le projet auquel tu as participé quant à :
- a) Sa pertinence pour les autres années
 - b) L'aide qu'il t'a apportée.

Appendice F
Certificat d'éthique

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE:

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche:

intitulé: **Évaluation du programme « Opération réussite » de l'Université du Québec à Chicoutimi**

chercheur: **DION, Carole, Étudiante au doctorat au Département de psychologie**

organisme: **Aucun**

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des humains est conforme aux normes éthiques.

Période de validité du présent certificat : **Du 1^{er} novembre 2005 au 31 août 2006**

COMPOSITION DU COMITÉ:

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par la Commission des études:

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le Doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- un(e) étudiant(e) de troisième ou de deuxième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le Doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES:

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.



GILLES BRONCHTI
Président du comité



FABIOLA GAGNON
Secrétaire du comité

Certificat émis le 1^{er} novembre 2005
 CER-05-104-06.02
 DÉCSR



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 18 novembre 2005

Madame Carole Dion
Professeur département des sciences
de l'éducation et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

**OBJET : Approbation Éthique
Évaluation du Programme « Opération réussite » de l'UQAC
N/Dossier : 602.99.01**

Madame,

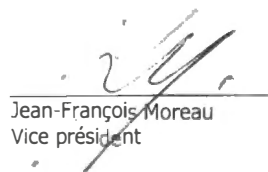
Lors de sa réunion tenue le **28 octobre 2005**, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre demande d'approbation éthique concernant le projet de recherche cité en rubrique.

Il a alors été décidé à l'unanimité d'accorder l'approbation éthique et ce, sous réserve de remplir les conditions mentionnées lors de la transmission de la décision du Comité d'éthique.

Ayant satisfait les conditions demandées, nous vous délivrons le présent certificat d'éthique lequel est valide jusqu'au **15 novembre 2006**.

Nous vous rappelons qu'il est de la responsabilité du chercheur de toujours détenir un certificat d'éthique **valide** et ce, tout au long de la recherche. De plus, toute modification au protocole d'expérience et/ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Madame, nos salutations distinguées.



Jean-François Moreau
Vice président

/mjd



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca
*Bureau du vice-recteur
Enseignement et recherche*

Le 2 novembre 2005

*Membres du Comité d'éthique à la recherche
Université du Québec à Chicoutimi*

*Objet : Actualisation du projet de recherche relatif à l'évaluation du programme « Opération réussite »
à l'UQAC*

Mesdames, Messieurs du Comité d'éthique à la recherche,

*C'est avec un grand plaisir que j'autorise Madame Carole Dion à actualiser son projet de recherche relatif
à l'évaluation du programme « Opération réussite » à l'UQAC.*

*Je vous remercie et je vous prie d'accepter, Mesdames, Messieurs du Comité d'éthique à la recherche, mes
salutations distinguées.*

*Le vice-recteur à l'enseignement
et à la recherche,*


Francine Belle-Isle

FB/cm

c.c.: Mme Carole Dion, professeure au DSEP et responsable du programme « Opération réussite » ✓